# فاعلية طرائق التدريس الحديثة

# في تنمية الاتجاهات العلمية

الاستاذ المساعد الدكتور

**حاكم موسى عبد خضير الحسناوي**

دكتوراه فلسفة في التربية / طرائق تدريس التاريخ



دار ابن النفيس للنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

# فاعلية طرائق التدريس الحديثة
# في تنمية الاتجاهات العلمية

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2019/2/801)

371
الحسناوي، حاكم موسى
فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية / حاكم موسى الحسناوي - عمان، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع 2019.
( ) ص: ر.إ: 2019/2/801
الواصفات:/طرق الدراسة // المناهج
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

ISBN- 978-9923-718-91-9
الطبعة الأولى: 2019م

دار ابن النفيس للنشر والتوزيع
+962797135504
+962780080648
Dar ibn alnafees
dar_ibnalnafees@yahoo.com
alnafees02@gmail.com

## بسم الـلـه الرحمن الرحيم

( اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1/96} خَلَـقَ الْإِنسَـانَ مِـنْ عَلَـقٍ {2/96}
اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {3/96} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {4/96} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَـمْ
يَعْلَمْ {5/96} )

## صدق الـلـه العظيم

**سورة العلق**

# الإهداء

إلى ...

من كان في القلب ساكن

من رسمه في كل الأماكن

من تهوى الروح رؤيته ولكن

طول الدرب وظلامه الداكن

مهلاً فان ذاك اليوم آتٍ

والدي طيبَّ الـلـه ثراه

إلى ...

من كانت في الحب كتاب

من لم تغلق للناس باب

من كان شخصها دوماً مُهاب

من أسفاً يعلو ملامحها تراب

من لا يصل مني اليها عتاب

والدتي طيبَّ الـلـه ثراها

إلى ...

زوجتي المخلصة

حباً واعتزازاً

إلى ...

أولادي الأعزاء

زينب، وحيدر، وأحمد

اهدي لكم جهدي

# محتويات الكتاب

# الفصل الاول

# تمهيدات نظرية للدراسة

## أولاً:- المشكلة التي دعت لتأليف الكتاب

1- ان مناهج المـواد الاجتماعيـة – وخاصـة التـاريخ- تهـتم بحفـظ وتلقـين المعلومـات اكـثر مـن اهتمامها باستيعاب المعلومات القائم على التحليل، والتركيب، والتفسير زيـادة عـلى ذلـك قلـة اهتمامها بتنمية انماط التفكير والاتجاهات العلمية واكساب المهارات للطلبة.

2- ان معظم الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ تقـيس فقـط قـدرة الطلبـة على تذكر المعلومات واستدعائها ولا تعمل على تنمية القدرات العقلية والمهارات والاتجاهـات العلمية لدى الطلبة.

3- يرى معظم المربين ان المواد الاجتماعية تقـع عليهـا مسـؤولية كبـيرة في اعـداد الطلبـة بعـدِّها المجال المناسب الذي يتيح لهم الفرصة لاكتساب المهـارات وتنميـة الاتجاهـات الايجابيـة نحـو القضايا الاساسية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

4- يعتقد المؤلف ان عملية تدريس مادة التاريخ السائدة حالياً تحتاج الى التطوير والتحسين فـما يزال واقع هذه العملية واقعاً تقليدياً قياساً الى المستجدات والاتجاهات المعاصرة التـي طـرأت على تدريس هذه المادة في السـنوات الاخـيرة، اذ ان الاسـتخدام التقليـدي والمحـدود للطرائـق التدريسية والتقنيات التربوية وممارسة، النشاطات المصاحبة للمنهج في مجالات ضيقة جميعها لا تفيد في رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي وتطوير العمليـة التعليميـة وتحقيـق اهدافها المرجوة.

5- تباين نتائج الدراسات التـي اجريـت في مجـال طرائـق التـدريس واثرهـا في التحصـيل وتنميـة الاتجـاه العلمـي، منهـا دراسـة (الجبـوري، 1986)، ودراسـة (Rothman, 1980) ودراسـة (Harvey, 1949) ودراسة (coulter, 1966) ودراسة (السـامرائي، 1994) مـما حـدى بـالمؤلف القيام بنفسه بدراسة في هذا المجال.

6- ان من الاهداف التربوية للمرحلة الاعدادية في مجال (النمو العقلي) هو تمكين الطلبة من اكتساب المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الفكرية والعملية وتنمية التفكير العلمي المبني على الملاحظة والتنظيم وتكوين المفاهيم وادراك العلاقات وممارسة اساليب التفكير العلمي في حل المشكلات المدرسية واليومية التي تواجههم في المجتمع.

7- لم تجر دراسة -على حد علم المؤلف- في جمهورية العراق تناولت أفضلية الطرائق التدريسية الثلاث المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي في المواد الاجتماعية -وخاصة التاريخ- في المرحلة الاعدادية باستثناء الدراسات التي تناولت الطرائق التدريسية المذكورة كل على انفراد مع متغيرات اخرى كالاحداث الجارية، والتفكير الناقد، في مراحل دراسية اخرى ومواد دراسية علمية منها وانسانية.

ومن هنا تبرز الحاجة الى البحث عن افضل الطرائق التدريسية التي يمكن استخدامها للعمل على تحقيق اهداف تدريس مادة التاريخ. ويرى المؤلف ان تحقيق ذلك يعتمد على فاعلية الاستخدام وجودته في الممارسات التي تتضمنها مجالات عملية التدريس والمتمثلة في طرائق التدريس والنشاطات المصاحبة التي ينبغي ان تتلائم مع النظرة التربوية واتجاهاتها الحديثة في رفع مستوى تحصيل الطلبة وابعادهم عن آلية الحفظ والاستظهار، وتبني الفهم اساساً في عملية التعلم، وجعل الطلبة يمارسون عمليات عقلية تنمي لديهم مهارات تفيدهم في توظيف ما يتعلمونه باسلوب علمي في مواقف جديدة.

## ثانياً:- أهمية هذا الكتاب والحاجة اليه

التربية هي عملية تنشئة الافراد تنشئة متكاملة لكي يكونوا مواطنين صالحين في المجتمع (مجاور، 1977، ص489)، وتسعى في الوقت الحاضر بوصفها جزءاً من حياة الانسان الى تعريف الافراد بمقومات بيئتهم الطبيعية والاجتماعية التي يعيشون فيها، بل انها تتخطى الى ابعد من ذلك في تنمية بيئاتهم ومجتمعاتهم، وتسعى الى تعرف حاجات المجتمع ومشكلاته وايجاد الحلول الواقعية لها بمختلف الوسائل والطرائق. (خليل، 1966، ص8).

ان مهمة التربية هي احداث التغير في الافراد في الاتجاه الذي تمكنهم من التكيف مع ذويهم ومجتمعهم ومتغيرات العصر الذي يعيشونه، لذا فان نمو الانسان نمواً شاملاً متكاملاً هو محور التربية وغايتها. (حجاج، 1975، ص564).

ان هذا الدور المهم يتأتى من دورها في بناء الانسان في جميع النواحي العقلية والجسمية والخلقية لكي يكون هذا الانسان عضواً نافعاً في المجتمع الذي يعيش فيه. (ولكتن، 1965، ص1).

فالتربية تهيئ الفرد للمستقبل وحاجاته المتطورة وتجعله مستعداً لتقبل التغير والتحول العلمي والتقني وكذلك التغير الاجتماعي والاقتصادي (عبد الدائم، 1975، ص508).

ولكي تكون التربية وسيلة لصنع الانسان الجديد الذي يمتلك ارادة التغيير نحو الأحسن، عليها ان تتطور وتجدد باستمرار في اهدافها ومحتواها وطرائقها، آخذة في اهتمامها التحولات المستمرة التي يفرضها منطق العصر الذي يعيش فيه (سمعان، 1975، ص55).

ويعد المنهج من موضوعات التربية، بل هو لب التربية واساسها الذي ترتكز عليه، والنقطة الحيوية التي توصل المتعلم بالعالم المحيط به، والوسيلة التي يصل بها المجتمع الى ما يبتغيه من أهداف وآمال. فإذا كان فساد التربية والتعليم اساسه المنهج عجزت عن اصلاحه أمهر طرق التربية والتدريس (عبد العزيز، 1971، ص146).

وللمنهج المدرسي هدف رئيس، هو اعداد الطالب للحياة، وهذا يعني انه سيقوم بانشطته الحيوية المختلفة في مجتمع معين، ومرحلة زمنية معينة، وتقوم الجهات التربوية المسؤولة عن المناهج بتخطيطها وفقاً للخصائص النفسية للطالب لتحقيق اقصى درجة ممكنة من النمو لقدراته واستعداداته المختلفة. (بحري، 1985، ص49).

والمنهج المدرسي يشكل الاطار الكلي للعملية التربوية، وهو اداة التربية في تحقيق اهدافها والوصول بالطالب الى اقصى ما يمكن من ابراز طاقاته، والكشف عن قدراته، وتنمية ما لديه من استعدادات وذلك من اجل المجتمع الذي يعيش فيه. (مجاور، 1977، ص7).

وتنهض المدرسة بجزء كبير من مسؤولية تحقيق هذه المهمة، فهي المؤسسة التي تعنى بتربية ابناء المجتمع وتوجيه نموهم والعمل على تحقيق الاهداف التربوية المنشودة. ولكي تحقق المدرسة مهمتها على افضل صورة، لابد من منهج تتوافر فيه خبرات متعددة ومترابطة ومستمرة يتفاعل فيها الطلاب مع مواقف تعليمية متنوعة يمكن ان تؤدي الى اكساب الاتجاهات المرغوب فيها وتنميتها، وتهيئة فرص النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم على وفق اهدافها التربوية المرجوّة (سرحان، 1972، ص7).

ان المدارس على اختلاف مراحلها لها أهميتها ولها ميزتها، الا ان المرحلة الاعدادية تمتاز بخصوصيتها متمثلة بطلابها الذين هم بدور الفتوة وعلى عتبة مرحلة الشباب، والشباب هم امل الامة وعماد نهضتها، فضلاً عن ان اهميتها تكمن في ان معالم الشخصية تبدأ تتبلور وتأخذ اتجاهاتهم الفكرية والاجتماعية في البروز والنضوج. ولكي تحقق هذه المرحلة دورها في اعداد الطالب للمواطنة الصالحة تحتاج الى من يقودها ويوجهها من مدرسين واداريين. والمدرسون هم احد العناصر المهمة من عناصر العملية التربوية، اذ يتمثل فيهم النضج العلمي والخبرات الفنية والقدرة على التوجيه المهني والاشراف على اعمال التخطيط والمتابعة في الاطار الفني للمادة التي يختصون بها (ابراهيم، 1968، ص437).

وحظيت المناهج الدراسية بالاهتمام منذ القدم، وتزايد الاهتمام بها عبر الزمن لأنها ضرورة من ضرورات الحياة، تحافظ بها الانسانية على بقائها وتطورها، ومهما تعددت الاساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تهدف الى غرس المواطنة الصالحة، ولذلك فمهمتها الرئيسة ان تنمي الفرد في اطار قدراته واستعداداته، معرفة وتفكيراً وصحة عقلية وجسمية ومهارة واعتزاز بقيم المجتمع ومثله، وتوجه هذا النمو في الوقت نفسه لصالح المجتمع في جميع نواحيه السياسية والاجتماعية والاقتصادية. (جمهورية العراق، 1984، ص258).

ان المنهج المدرسي الذي تكون فيه المادة الدراسية واوجه النشاط المختلفة على نحو يشبع حاجات المتعلمين وميولهم ويتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم المرغوب فيها، يؤدي الى نمو المتعلم نمواً متكاملاً مرغوباً فيه الى اقصى

احد مستطاع فضلاً عن انه يؤدي الى ان يسير التعلم سيراً فيه اقتصاد للوقت وفيه تجنب لكثير من نواحي الفشل.(ابراهيم، 1975، 335)

ولكي تكون المناهج الدراسية ذات قيمة فيما تهدف اليه ينبغي لمن يقوم على شؤونها ان يدرس خصائص المجتمع والصفات المميزة لتكوينه ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ويتعرف على الحاجات التربوية والنفسية للمتعلمين وخصائصهم الجسمية والنفسية والعقلية، ليكون التعامل مع المتعلمين مثمراً وتكون خططها في تهذيبهم وتعليمهم موسومة بسمة القبول منهم والنفع لمجتمعهم. (قورة، 1975، ص21).

ان المنهج الحديث لا يقتصر على المعلومات التي يلقنها المدرسون الى طلبتهم عن طريق الارسال ليتلقفونها عن طريق الاستقبال فقط، بل يشمل ايضاً المهارات العلمية والطرائق التدريسية والقيم والاتجاهات، ولذلك يكون المنهج عبارة عن مادة، وطريقة، ونشاط، ولا يمكن تجزئة هذه الامور الواحد عن الآخر، والسبب ان مجموعها يشكل وحدة متكاملة لا يمكن التفريط باي منها. (البياتي، 1977، ص198). إذ أن المنهج بمفهومه الحديث والشامل يمثل جميع الخبرات التربوية (ثقافية، واجتماعية، ورياضية، وفنية) التي تهيؤها المدرسة لطلابها داخلها وخارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي (اللقاني، 1989، ص15).

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس، لأن طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج وتحقيق ما تصبو اليه المدرسة من خلق عادات، وميول واتجاهات، وقيم عند طلبتها، والتعليم معادلة، احد طرفيها الطالب، والطرف الثاني المنهج فان طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين الطرفين لانها تساعد على خلق نوع من الالفة والتفاعل القوي بين هذين الطرفين. فالمنهج لا يمكن ان يخرج الى حيز التنفيذ ما لم تكن هناك طريقة تدريس، لأن طريقة التدريس تتضمن كيفية توجيه الانشطة والفعاليات توجيهاً صحيحاً وتزويد الطالب بخبرات يكون من خلالها قادراً على مواجهة مختلف المواقف. (رضوان، 1973، ص139). وتعد طرائق التدريس مكوناً اساسياً من مكونات المنهج الدراسي الذي يشمل الاهداف التربوية، والمحتوى، والانشطة التربوية، والتقويم، لذا جاء

الاهتمام بعملية التدريس والتخطيط لها بوصفها المدخل الاساس لتحقيق اهداف المنهج من خلال توظيف محتواه وانشطته المتعددة وتساعد الطلبة على اكتساب الخبرات التي عن طريقها يتعلمون ويتعدل سلوكهم واتجاهاتهم. (الدايني، 1994ص2)، ولهذا يعد المنهج وطرائق التدريس جزءان متداخلان مترابطان غير قابلين للانفصال (ريان، 1972، ص18).

ان اختيار طريقة للتدريس تقررها عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف فاهداف المادة الدراسية، وطبيعة الصف، وحجمه، وقدرة المدرس، وشخصيته، ونوع المواد التعليمية وتوافرها كلها اعتبارات مهمة في تقرير أي الطرائق ينبغي ان تستخدم في موقف معين، ولما كانت هذه العوامل تختلف من موقف لآخر كان من الواضح ان لا توجد طريقة تدريسية يمكن ان تعد افضل الطرائق التدريسية دائماً (اللقاني، 1995، ص271). (نهاد، 1990، ص112).

وتختلف الطرائق التدريسية باختلاف الاهداف، فان طريقة تدريسية معينة يمكن ان تحقق اهدافاً معينة وتستخدم طرائق اخرى تحقق بقية الاهداف. ان استخدام طرائق تدريسية متعددة هي سمة جيدة من سمات التكامل، فان التنويع في الطرائق التدريسية يراعي الفروق الفردية ويعطي الفرصة لكل طالب ليتعلم حسب قدراته العقلية ومن هذا المنطلق لا يمكن ان نفضل طريقة او اخرى مطلقاً، او نحكم على طريقة بانها سيئة مطلقاً، اننا عند الحكم على الطريقة لا نحكم عليها بمنأى عن باقي عناصر المنهج، فاهمية الطرائق التدريسية ومدى نجاحها يحدد بواسطة مدى مرونتها لتحقيق نجاح الاهداف. والتنويع في الطرائق التدريسية ليس فقط وسيلة للتغيير وتجنب الملل، وانما تعطي الفرصة لزيادة احتمالات نجاح التعلم. فالطرائق المتعددة يمكن لها ان تخدم هدفاً واحداً معيناً، وهذا يزيد من فرص التعلم ويؤدي الى تحقيق الهدف المراد بلوغه (ابراهيم وآخر، 2000، ص171). (عبد الموجود، 1981، ص131). وتتيح الطريقة التدريسية الجيدة الفرص الكثيرة والمتنوعة امام الطلبة للاستفادة منها عن طريق الاستخدام الامثل لحواسهم من ملاحظة واستماع وحديث ومعالجة وتبرز نشاطاتهم وتمنحهم حرية التعبير واستقلال الرأي وتشجعهم على التفكير، وتثير اهتمامهم وميولهم وتشجعهم على

العمل والمشاركة الفاعلة في الدرس، والطريقة التدريسية الجيدة هي التي تحقق هدف الدرس باقل وقت وايسر جهد (الطشاني، 1998، ص29).

تعد المواد الاجتماعية من المواد الانسانية التي تدرس في مختلف مراحل الدراسة، لانها تسهم بحكم طبيعتها والموضوعات التي تتناولها ونواحي النشاطات المصاحبة لها بنصيب كبير في تحقيق اهداف المدرسة الابتدائية والثانوية (القاضي، 1984، ص4). وتهتم المواد الاجتماعية اكثر من غيرها بالافراد وباحوالهم بسبب طبيعتها وعلاقتها، لذا فانها تصاحب الانسان في حياته الاجتماعية، فهي تعمل على تنمية الجانب المعرفي للطلبة من خلال تزويدهم بالحقائق والمعلومات المناسبة لمستواهم (العبيدي، 1996، ص18). فهي بحكم طبيعتها تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها من الابعاد الزمانية والمكانية والعلاقات ما يجعل منها اموراً ذات خلفيات وابعاد تحتاج الى الانسان للتفاعل معها والاحساس بها ومواجهة مشكلاتها، وهي بهذا مواد ذات وظيفة حيوية، تستهدف بناء الانسان في مجالات عدة تتفق مع طبيعة هذه المواد، ويمكن للفرد ان يتعلم من المواد الاجتماعية الكثير من المفاهيم والاتجاهات والقيم المهارات التي تعد اساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل. (اللقاني، 1995، ص206-207).

وترمي المواد الاجتماعية الى اعداد الطلبة اعداداً صالحاً يجعل منهم مواطنين قادرين على المشاركة والتفاعل داخل المجتمع، ويأخذ كل فرد منهم دوره في عملية التطور والنماء (علي، 1983، ص23).

والتاريخ احد المواد الاجتماعية المهمة التي اخذت جميع الأمم تعتني بدراسته عناية كبيرة لما له من دور في تثقيف الناشئة والمتعلمين، اذ لا يمكن لاي انسان ان يفرط باهمية التاريخ وضرورة دراسته دراسة مستفيضة ودقيقة لانه يزرع فينا الحس الاجتماعي والوطني ويعلمنا الحكمة والتدقيق والتمحيص ويبصرنا بالطريق السوي، ويصور لنا واقع الأمم وتقدمها ويعرفنا مثلها وعاداتها وتقاليدها والعوامل التي ادت الى استقرارها (السامرائي، 1987، ص25). فالهدف التربوي من دراسة التاريخ ليس حفظ المعلومات وترديدها دون فهم، وانما الهدف هو اطلاع الطلبة على تراث اجدادهم ونمو حضارتهم وتوجيههم للنهوض ببلادهم كما فعل القادة

والعلماء من اجدادهم، والابتعاد عن اعمال الفساد والتأخر التـي اصـابت بلادهـم. (اللقـاني، 1989، ص59). فمادة التاريخ لها طبيعتها واهدافها الخاصة التي تسعى الى تحقيقهـا ومـن هـذه الأهـداف تنمية الروح الوطنية البناءة والاعتزاز بالوطن والولاء للأمة وفهـم وتفسـير الحـاضر وتنميـة التفكـير العلمي ومهاراته وادراك حقيقة التغير والتطور الاجتماعي وتوضيح الاتجاهـات المسـتقبلية في حيـاة الأمة وفهم وتقـدير العصـور الماضـية باحـداثها وشـعوبها واكتسـاب القـدرة عـلى تقيـيم النصـوص التاريخية ونقدها وتعلم طريقة البحث. (الأمين، 1990، ص70-74).

لذا فان العاملين في مجال طرائق التدريس لم يألوا جهداً في البحـث عـن كـل الاسـاليب والطرائق التي تعمل على تطوير مفردات المناهج الدراسية. ومن هنا اصبح لزاماً عـلى المـدرس ان يبحث عن ما هو حديث من طرائق تدريسية يبتعد من خلالها عن الاساليب القديمة التـي تجعل من المتعلم متلقياً ودوره محدوداً وقائماً على الاصغاء وتلقي المعلومـات فقـط. (اللقـاني، 1984، ص80). والملاحـظ عـلى تـدريس مـادة التـاريخ في مدارسـنا اليـوم اسـتخدام الطرائـق التدريسية التقليدية التي تؤكد الجوانب النظرية او الكلية من غير اشتراك الطلبة وتفاعلهم في المواقـف التعليميـة، وعـدم مراعاتهـا للفـروق الفرديـة بيـنهم في القـدرات والاسـتعدادات والاهتمامات، وظل تدريسها معتمداً على المدرس والكتاب المدرسي الى حد كبير، مما ادى ذلـك الى جمود هذه المادة وانصراف الطلبة عن الاهتمام بهـا. (الفريجـي، 1994، ص6). ولمـا كانـت اهداف التربية تؤكد على النمـو العقـلي والروحـي والجسـمي والاجتماعـي فـان الاعـتماد عـلى طرائق التدريس التقليدية والاقتصار على مواد ووسـائل الـتعلم اللفظيـة غـير كافيـة ومناسـبة لتحقيق تلك الأهداف (كاظم، 1982، ص20).

لذلك كان لزاماً على مدرسي مادة التـاريخ البحـث عـن الطرائـق التدريسـية التـي مـن شأنها ان تحقق اهداف التربيـة المنشـودة وقـد تضـمن هـذا الكتـاب ثـلاث طرائـق تدريسـية لتدريس مادة التاريخ وتعرف أي الطرائق أفضل التدريسية لتحقيق الاهداف التي تؤكد عليهـا التربية الحديثة.

تعد طريقة المحاضرة (Lecture Method) من اقدم طرائق التدريس، وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية، والكبار هم الذين يقومون بالتعليم للصغار وهـي لا تـزال مـن اكثر الطرائـق شيوعاً حتى الآن. فهي عبارة عـن قيـام المـدرس بالقـاء المعلومـات والمعـارف عـلى الطلبـة في كافـة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التـي قـد يصـعب الحصـول عليهـا بطريقـة اخـرى. (جامـل، 2000، ص125-126). وتسمى كذلك بالطريقة التفسيرية او الطريقة التقليدية أو طريقـة المحـاضرة وهي الاكثر شيوعاً في البلاد العربية وكثير من البلدان الأخرى، وخاصة في العلوم الانسـانية واللغـات، ولا يمنع كونها طريقة قديمة وتقليدية، من ان يكون لها فلسفة وطرقاً خاصة بهـا. (الطشـاني، 1998، ص295). وهي من اوائل الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس واكثرهـا انتشـاراً، اذ بواسـطتها يستطيع المدرس ان يعرض الكثير من المعلومات والافكار في وقت قصـير لـلشرح والـربط والتفسـير، وتسـاعد المـدرس في تقـديم خبراتـه وتـدريب الطلبـة عـلى الاصـغاء واسـتخلاص الافكـار الرئيسـة والمعلومات. (الكلزة، 1985، ص80).

وتقوم هذه الطريقة على اساس العرض الشفوي للمادة اذ يقوم المدرس باعداد المـادة التـي يريد ان يدرسها ويقدمها للطلاب شفوياً، وفيها يعد المحاضر مصدر المعلومات التي يريـد تدريسـها، وليس لآراء الطلبة أهمية في هذه الطريقة ويقتصر دور الطالب فيها على مجرد الاصغاء على الـرغم من ابدائه بعض الاسئلة والتعليقات. (الجبوري، 1986، ص36). إذ تتلائم هـذه الطريقـة مـع شـكل الترتيب (الهرمي) لكل من بناء المادة، وطريقة التخزين، لذا فهي طريقة منظمة، بعيـدة كـل البعـد عن العشوائية، لأن كل شيء في هذه الطريقة يتم تحت سيطرة المـدرس وتوجيهـه، ويقـدم المعرفـة بطريقة منظمة (الطشاني، 1998، 301).

ان التربيـــة الحديثـــة لا تســـتبعد طريقـــة المحـــاضرة، بـــل عملـــت عـــلى ادخال التحسينات عليها، وتحديد خصـائص المحـاضرة الجيـدة، فقـد حـدد ( Proun, 1978) و (Broad well, 1980) كـلُ عـلى حـدة خصـائص المحـاضرة الجيـدة ووسـائل تحسينها عن طريق استخدام الامثلـة والتفسـيرات لجـذب انتبـاه الطـلاب، واسـتخدام

الوسائل التعليمية، والتنوع في الانشطة والاقتباس من الدراسات والمراجع والموسوعات. (سليمان، 1988، ص45).

ان طرائق التدريس المستخدمة في الوقت الحاضر في تدريس مادة التاريخ يغلب عليها الطابع الالقائي، اذ ان هذه الطريقة اصبحت غير مجدية، وغير متوافقة مع الاتجاه التربوي الحديث. (العبيدي، 1996، ص23).

لقد تغيرت الصورة القديمة للتعليم، تلك الصورة التي ترى ان المدرس يتكلم والطالب يستمع اليه، الى الصورة الجديدة التي تؤكد ان الطالب النشيط الفعال هو الذي يسمع، ويتكلم، ويناقش، ويقرأ، ويجمع المادة الدراسية بنفسه. (محمود، 1971، ص325). وينبغي على مدرسي التاريخ ان يبحثوا عن ما هو حديث من طرائق تدريسية يبتعدوا من خلالها عن الطرائق التدريسية القديمة القائمة على الحفظ والتلقين، وحشوا اذهان الطلاب بكمية كبيرة من المعلومات دون استيعابها وادراك العلاقات بينها. ومن بين هذه الطرائق التدريسية التي تحقق مطاليب التربية الحديثة هي طريقة المناقشة.

تعد طريقة المناقشة* من طرائق التدريس المهمة لمجموعة المواد الاجتماعية ذات الطابع العقلي وخاصة التاريخ، وهي وسيلة ناجحة للتدريس. والمناقشة تختلف من حيث الوقت الذي تستغرقه، وعدد الافراد المشتركين فيها، فقد تستغرق المناقشة بضعة دقائق، وذلك في حالة مناقشة رسم بياني، او خريطة تاريخية، او جغرافية لاستخلاص بعض الحقائق والمعلومات منها، وقد تستغرق وقتاً طويلاً. وتؤدي المناقشة الطويلة الى مزيد من الفهم فهي تحقق كل قيم المناقشة الطويلة التي تتطلب الاشراف الدقيق من جانب المدرس. (الكلزة، 1985، ص84-85). وهي من الطرائق التدريسية التي تتيح الحرية للطالب بوصفه محوراً للعملية التعليمية، فهذه الطريقة تهتم بميول واتجاهات المتعلمين ورغباتهم وطموحاتهم، فهي تثير حماس الطلبة وتساعد على ابراز قابلياتهم ونشاطاتهم، وهي خير وسيلة لتدريب الطلبة على الكلام والمحادثة، فضلا عن ذلك فهي تساعد المدرس على تكييف عمله مع

* يقصد بها المؤلف المناقشة الجماعية في الكتاب الحالي

الطلبـة بحسـب فـروقهم الفرديـة ومـن خلالهـا يمكنـه تعـرف شخصـيات طلبتـه. (الأمـين، 1992، ص51).

وتبرز اهميـة طريقـة المناقشـة الجماعيـة (Group Discusion Method) في التأكيـد عـلى تعاون المدرس والطلبة في توضيح وتفسير النقاط الغامضة في الدرس موضـوع المناقشـة، وهـي جـزء مهم من العملية الديمقراطية في الـتعلم كونهـا تتضـمن اسـلوب تبـادل الـرأي بـين المـدرس وطلبتـه (الخزرجي، 1985، ص26). فضلاً عن انها تغرس في الطلبة عادات السلوك الجيد وتقـيم بيـنهم وبـين مدرسهم علاقات الود والتواضع والاحترام المتبادل وتنمي فيهم الجرأة والثقة بالنفس وتقدير النظـام والتماسك من اجل تحقيق فائدة ومصلحة الجماعة، كما تنمي المواصفات اللازمة للقيـادة الطلابيـة، اذ تتاح من خلالها الفرص امام الطلبة ليتدربوا على ادوار قيادية بين زملائهم فيما يبدونه مـن الآراء والافكار والحقائق والنماذج السلوكية الجماعيـة، كـما يسـتطيع المـدرس تعـرف الحاجـات النفسـية والاجتماعية والعلمية لطلبته ويسعى الى تحقيق جزء منها بشكل أو بآخر. (الفريجـي، 1994، ص8-9).

وتمنح طريقة المناقشة الجماعية الطلبة القدرة على التعبير وقوة في الحجة واستخدام المنطق وسلوكاً طبيعياً في التفاهم والاقناع. (الطشاني، 1998، ص243). وهي الطريقة المهمـة لرفـع مسـتوى مشاركة الطالب في الصـف، وان اسـتعمالها يرسـخ الوئـام بـين الطـلاب، وتحفيـز الافـراد والجماعـة، واقتراح التوجيهات التي تثير تساؤلات اخرى. فضلاً عن انها تقدم صورة جيدة عن التغذيـة الراجعـة بخصوص تقدم الطلبة واتجاهاتهم واهدافهم، وتتيح لهم الفرصة لتوسـع ادراكهـم للـتعلم ولطرائـق التعلم. (ايبل، 1986، ص71-72).

تعد طريقة الاستقصاء( Inquiry Method ) مـن اكـثر طرائـق التـدريس فاعليـة في تنميـة التفكـير العلمـي لـدى الطلبـة، وذلـك لأنهـا تتـيح الفرصـة امـام الطلبـة لممارسـة عمليـات الـتقصي والاكتشاف بانفسـهم، كـما تؤكـد عـلى اسـتمرارية الـتعلم الـذاتي، وبنـاء الطالـب مـن حيـث ثقتـه واعتماده على نفسه، وشعوره بالانجاز، واحترامه لذاته، وزيادة مستوى طموحـه وتطـوير اتجاهاتـه واهتماماته العلمية ومواهبه الابداعية (زيتون، 1994، ص136). وهي عملية ذات فائـدة ومتعـة في

التدريس، اذ ان التدريس بهذه الطريقة يتطلب ربط المصطلحات المتشعبة، ولهـذا يعـد الاستقصـاء طريقة ومنهج، والتدريس بطريقة الاستقصاء يعتمد اساساً على المنهج الذي يسـير عليـه الاستقصـاء بعدّه طريقة من طرائق التدريس (الجبر، 1983، ص61). لذلك فان طريقـة الاستقصـاء تنمـي قـوى الطالب العقلية وتثير دوافعـه الداخليـة، وتمكنـه مـن ممارسـة العمليـات العقليـة وتوليـد حقـائق جديدة، وبالتالي تمكنه مـن اسـترجاع المعلومـات بطريقـة اسـهل واسرع كلـما دعـت الحاجـة اليهـا. (الفنيش، 1975، ص97). فالاستقصاء يعد طريقة للبحث والوصول الى الحقيقة في شتى انواع المعرفة الانسانية، اذ أكد كثير من المربين على توجيـه المتعلمـين الى ان يتعلمـوا بانفسـهم وبارشـاد المـدرس وتوجيهه ومساعدته لاكتشاف معاني ما يتعلمون ودلالاته وان ينمـوا المهـارات والقـيم والاتجاهـات لاجل التعلم وادراك ما يتعلمون (الأمين، 1992، ص68).

يعد الاستقصاء بنوعيه (الحر، والموجَّه) من المداخل الرئيسة التـي تسـاهم في تطـوير البيئـة المعرفية للعلم، فالوصول الى الحقائق التاريخيـة يحتـاج الى الطريقـة العلميـة في البحـث والتفكـير، والاستقصاء الموجه بوصفه من الطرائق الحديثة التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفـة والوصـول الى الحقائق والمعلومات والنظريات العلميـة (اللقـاني، 1984، ص80). فضـلاً عـن ان هـذه الطريقـة تسعى الى تطوير اتجاهات الطالب ليكون اكثر حساسية لاكتشاف المسـائل الاجتماعيـة واكـثر وعيـاً لتفهمها ومحاولة ايجاد حلول لها، كما انهـا تعـوّد الطالـب عـلى احـترام وجهـات النظـر المتعارضـة، وتحمّل تبعات النقاش، وتصلح هذه الطريقة للاستخدام في المناهج العاديـة وفي الظـروف الدراسـية العادية، وقد يستخدم فيها الكتاب المدرسي العادي، فالكتب الدراسية مليئة بالعبارات الجدلية، التي قد تحمل اكثر من معنى واحد، وتصلح لأن تكون موضوعاً للاستقصاء. (الطشاني، 1998، ص277).

وفي ضـوء مـا تقـدم يمكـن القـول ان مـا يؤكـد عليـه المـنهج الحـديث هـو ان يكون الطالب مركز العملية التعليمية، ويأخذ فيها دوراً فاعلاً عكس المـنهج التقليـدي الذي كان يهتم بحشـو أذهـان الطلبـة بكميـات كبـيرة مـن المعلومـات دون الأخـذ في الحسـبان نضـجهم واسـتيعابهم وقـدراتهم العقليـة وغيرهـا ولـذلك كانـت طريقـة الاستقصاء وخاصة الاستقصاء الموجه من الطرائق التدريسية التـي يؤكـد عليهـا المـنهج

الحديث. لذلك بات من الضروري الأخذ بهذه الطرائق التدريسية وتطويرها وتحسينها لتحقيق الاهداف التربوية المرجوة.

وتشير الاتجاهات الى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بانماط سلوكية محددة، نحو اشخاص أو افكار أو حوادث أو أوضاع أو اشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. (نشواتي، 1985، ص471). وان تفسير سلوك الفرد يعتمد على معرفة واقعية لاتجاهاته النفسية وتساعد الاتجاهات في تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات واعطاءها معنى ودلالة. (العيسوي، 1973، ص52).

وتعمل الاتجاهات على مساعدة الفرد في الاحاطة بالكثير من متغيرات بيئته دون عناء أو تردد، وتؤدي الى ان يرسم دوره فيها ويحدد موقفه منها، وتساعد على تنظيم وتسهيل ادراك الفرد للعالم المحيط به وتحافظ على احترام الذات وتؤدي الى التكيف مع البيئة فضلاً عن ان دورها الرئيس في تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية والادراكية (Traindis, 1971, P4).

وتعد الاتجاهات من اهم محركات السلوك بما تتمتع به من محتوى انفعالي يتميز بالاستمرارية والثبات مما يجعل تأثيرها على السلوك اكثر ادامة وهذا ما يساعد على تحقيق الاهداف. ولهذا أهتم علماء النفس بها على مر العصور فقد أوضح عالم النفس (Allport) بان الاتجاه "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي لدى الفرد تنظم عن طريق خبراته السابقة وتؤدي الى توجيه معين في استجابة الفرد لجميع الاشياء والمواقف المتصلة بهذه الحالة" (كاظم، 1974، ص166). وتساعد الفرد على التخلص من مواقف الحيرة عند اتخاذ القرار او عند تحديد وجهة التصرف واسلوبه لانها قوة يحملها الفرد تتصف بالثبات النسبي، وان الاتجاهات تيسر للانسان القدرة على التعامل مع المواقف المتعددة على نحو منسق بجمع ما لديه من خبرات متنوعة (سلامة، 1974، ص19).

فالاتجاهات لا يمكن الحصول عليها بصيغ عفوية مطلقاً، وانما تعتمد اساساً في ذلك على نوع المعلومات ومصادرها، وطرائق عرضها، اذ انها تتشكل طبقاً للمعلومات التي يحصل عليها الفرد او يتعرض لها (Krech, 1954, P. 180).

فهي انماط سلوكية، أي عادات يكتسبها الفرد باحتكاكه بمؤثرات خارجية، ثقافية، وتعليمية، واجتماعية، واقتصادية، وتمثل جزءاً مهماً من التراث الثقافي الذي ينتقل من جيل الى آخر متداخلاً بتراكمات وجدانية مختلفة، من آراء، وقيم، ومعتقدات يعبر عنها الفرد في مختلف المواقف التي يتخذها تلقائياً دون تكلف. (البدري، 1984، ص18).

ويعد الاتجاه العلمي خصيصة من خصائص شخصية الفرد العلمية، فلكي يكون الفرد علمياً لابد ان تكون لديه اتجاهات علمية. (Haney, 1964, P. 33)، فالافراد ذوو الاتجاه العلمي يستطيعون فهم العديد من الحوادث والظواهر والمشكلات التي ترتبط بحياتهم اليومية وتبني الطريقة العلمية بدقة (Noll, 1935, P. 23)، ان الفرد الذي تتوافر لديه الخصائص الاساسية التي يطلق عليها اتجاهات علمية سيفكر حتماً بطريقة سليمة وصحيحة، ومن الصعب الفصل بين ما نسميه التفكير العلمي وما نسميه الاتجاه العلمي، فهما متلازمان في عملية التفكير السليم، فلا يمكن ان يفكر الانسان بطريقة سليمة دون ان يتصف سلوكه بالموضوعية، والتفتح الذهني، والعقلانية، وعدم التسرع في اصدار الاحكام، وهذه الصفات بعض ما نسميه الاتجاه العلمي (عميرة، 1982، ص127-128).

ويساهم الاتجاه العلمي بشكل فعّال في تحصيل الطالب المعرفي، ويزيد من رغبته في التعلم، من خلال قدرته على الانجاز التعلمي، والابتكار، وحل المشكلات. (الفالح، 1996، ص22-36). (Debaz, 1994, P. 487).

ان تنمية الاتجاه العلمي عند الطلاب يساعد على اكسابهم خصائص شخصية مرغوب فيها، مثل الموضوعية، والامانة، مما يجعلهم اكثر تعاوناً، واكثر شعوراً بالمسؤولية وهو ما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع. (Gauld, 1982, p. 111).

وينبغي ان تضع المدرسة كل امكاناتها لاعداد الفرد القادر على التفكير السليم المزود بالمعارف والمهارات الاساسية التي تمكنه من تحقيق التوازن مع بيئته، وما يطرأ عليا من تغيرات سريعة، فهي مطالبة بتنمية الاتجاه العلمي لدى الطالب وذلك بجعله يتصف بالآتي:-

1- البحث عن الاسباب الحقيقية للظواهر المختلفة.

2- نبذ الخرافات والاعتقادات الخاطئة.

3- تفتح الذهن، والرغبة في قبول الحقائق الجديدة، والبحث عن كل ما يستجد من الادلة والمعلومات.

4- الموضوعية في التفكير، والتحرر من التحيز والميول الشخصية عند النظر الى كثير من الامور المختلفة.

5- نقد وتمحيص وفحص ما يعرض عليه من آراء وافكار ومقترحات (خليل، 1969، ص42).

ان تعرف اتجاهات الطلبة يعد ضرورياً لوضع البرامج وتحديد الانشطة والفعاليات التي يمكن ان تؤدي الى تعديل هذه الاتجاهات أو تغييرها، اذ ينبغي ان تعمل المدرسة على تشذيب شخصيات الطلبة من الافكار القديمة والقيم البالية والاتجاهات السلبية التي تكونت، ونمت في حياتهم السابقة، وتمتين ما يحملونه من قيم واتجاهات ايجابية. (الكبيسي، 1989، ص46-47).

أن اعداد المدرس اعداداً سليماً ينعكس ايجابياً على طلابه اذ يساهم ذلك بارتفاع مستوياتهم العلمية والثقافية، وتكوين اتجاهاتهم العلمية. (دمعة، 1974، ص20) (Novadk, 1972, P. 33). وللمعلم دوراً كبيراً في تشكيل الاتجاه العلمي عند الطلبة، فالمعلم ذو الاتجاه العلمي يغتنم الفرص المناسبة لكي ينمي في طلابه كثيراً منها، فهو وحده الذي يستطيع ان يوفر المناخ الصفي المناسب لتعلم الاتجاه العلمي، فيناقش طلابه فيما يعرضه من آراء ويناقشهم في الافكار والمعتقدات الخاطئة الشائعة في الكتب المدرسية، والبيئة ويمنحهم الفرصة ليعبروا عن آرائهم، والقيم باعمال ومشروعات، وحل مشكلات يتدربون من خلالها على الاتجاه العلمي، فضلاً عن تشجيع الطلبة الذين يظهرون في سلوكهم مثل هذه الاتجاهات. (كاظم، 1976، ص177). فهومن أهم العوامل التي تساعد على نمو أو تعطل الاتجاهات لدى الطلاب، فالطلاب محبون للتقليد، والقدوة الحسنة في التربية اكثر فاعلية من العوامل الاخرى (خليل، 1969، ص45).

فالمدرس الذي يحمل اتجاهاً علمياً يستطيع ان يواكب التطور العلمـي، ويجعـل مـا تقدمـه لطلابه متمشـياً مـع روح الـعصر، ويحـاول ان يطـور نفسـه واسـاليبه التدريسـية وفقـاً للاتجاهـات الحديثة في التدريس. (سرحان، 1959، ص161). وان ما يتبعه المدرس من اساليب تدريسية حديثة لها اثر واضح في تكوين الاتجاهات وتعديلها، او تغييرهـا احيانـاً (مرعـي، 1984، ص171. أن طرائـق التدريس ووسائله تعتمد على نظام الامتحانات الذي يركز عـلى قيـاس الاهـداف المعرفيـة (مسـتوى التحصيل). للمواد الدراسية، ويغفل قياس الاتجاهات المتمثلة بالاتجاهات العلمية وتنميتها، اذا كان المدرس يجد نفسه ملزماً بتدريس ما هو متوقـع في الامتحـان ولـيس تـدريس مـا يجـب ان يتعلمـه الطالب، وقـد يـنعكس ذلـك سـلباً عـلى الاتجاهـات العلميـة للطـلاب (زيتـون، 1988، ص53). وان استخدام طرائق واساليب التدريس التقليدية لا ينشأ عنه تغيرات واضحة في تنمية الاتجـاه العلمـي وتنمية قدرات الطلاب على استخدام الطرائق العلمية في التفكـير. (كـاظم، 1974، ص124). اذ لابـد من توفير خبرات متعددة، ومتنوعة غرضها تنمية اتجاهات مرغوب فيها تثير حب الاسـتطلاع للفـرد بشتى الوسائل والطرائق. (قلادة، 1976، ص263).

ان التعلبم الذي يؤدي الى اكساب الطالب اتجاهات ايجابيـة يكـون اكـثر نفعـاً مـن ذلـك التعليم الذي يؤدي الى مجرد اكساب المعارف، اذ ان المعـارف والعلـوم تخضـع باسـتمرار لعوامـل النسيان، بينما يظل اثر الاتجاهـات لمـدة أطـول (سـليم، 1968، ص98-99). ولـكي تحقـق التربيـة اهدافها لابد مـن تربيـة علميـة تعمـل عـلى تزويـد الطالـب بالمعلومـات والمفـاهيم والنظريـات والقوانين، وتنمية مهاراته واتجاهاته العلمية التي تجعله متمكناً من فهم البيئة من حوله وقـادراً على مواجهة المشكلات التي تعترضـه في حياتـه وحلهـا وفـق مـنهج علمـي سـليم. (نـادر، 1976، ص17).

ان احد الاهداف التربوية التي تسعى لها المؤسسات التعليمية في العراق هو تنميـة الاتجـاه العلمي لدى الطلبة وتـدريبهم عـلى الموضـوعية في اصـدار الاحكـام عـلى الامـور التـي تـواجههم في حياتهم اليومية وتنمية حب الاستطلاع والرغبة في تقصي الحقائق بمتابعة التطورات العلميـة تلقائيـاً في الحاضر والمستقبل. (جمهورية العراق، 1986، ص17).

لقد سعى كثير من البحوث والدراسات الى معرفة اثر طرائق التدريس، ومتغيرات أخرى في الاتجاه العلمي. فقد اشارات دراسة (Hughes, 1981) الى وجود فرق في الاتجاه العلمي لصالح المجموعة التي استخدمت تمثيل الادوار كتقنية في تدريب معلمي المراحل الابتدائية. ( Hughes, 1971, P.113).

واشارت دراسة (Lunetta, 1981)، الى ان المختبر والعمل المختبري ونشاطاته العلمية المرافقة يعمل على آثاره الاهتمامات العلمية، والاتجاهات، والتفتح العقلي لدى الطلبة. ( Lunetta, 1981,P. 22-25). وقد أكدت دراسة (صخي، 1988) تفوق طريقة الاستكشاف على الطريقة التقليدية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة (صخي، 1988، ص28).

وفي ضوء ما تقدم ذكره عن أهمية الاتجاه العلمي، فضلاً عن كثير من الدراسات والبحوث التي تناولته، لذا ينبغي ان يسعى تدريس المواد الاجتماعية بصورة عامة، وتدريس مادة التاريخ بصورة خاصة الى التأكيد على الاتجاه العلمي والعمل على تتميته، وتشجيع الطلاب الذين لديهم افكاراً تدل على الاتجاه العلمي، ومساعدتهم كي ينمو ويترسخ لديهم.

لقد اختار المؤلف المرحلة الاعدادية كونها المرحلة التي يتحدد فيها مطالب النمو واستمراره جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، واكتشاف ميول الطلاب واتجاهاتهم واستعداداتهم وتزويدهم بالمعارف والعلوم التي تتناسب ومستوى نضجهم واكسابهم المهارات والاتجاهات العلمية والمهنية. والطلاب في هذه المرحلة الدراسية يتصفون بحب الاستطلاع، والشك، والفضول، وازدياد قدراتهم على التخيل، والتفكير، والفهم لذلك تعد هذه المرحلة الدراسية مرحلة اليقظة العقلية.

ولما كان موضوع الاتجاه العلمي بهذه الاهمية، ارتأى المؤلف ان يكشف أثر الطرائق التدريسية وهي طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب وتعزيزه، لاسيما وان الاتجاه العلمي يعد من الاهداف التي تؤكد عليها السياسة التربوية في جمهورية العراق.

ويعد الكتاب الحالي محاولة من المؤلف لتعرف اثر بعض الطرائق التدريسية وهي (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه) في جانبين مهمين من جوانب العملية التربوية، وهما التحصيل والاتجاه العلمي بقصد الوصول الى أفضل الطرائق التدريسية التي تساعد على رفع مستوى التحصيل والاتجاه العلمي لدى الطالب لاسيما وان التربية الحديثة والمنهج الحديث يؤكد على الطالب كونه مركز العملية التعليمية وكذلك التأكيد على بناء شخصية الطالب وتكاملها في النواحي العقلية والنفسية والعلمية والاجتماعية.

**ومما تقدم ذكره تتجلى أهمية الكتاب الحالي بما يأتي:-**

1- قلة الدراسات التي تبحث في موضوع الطرائق التدريسية (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه) واثرها في التحصيل والاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ في جمهورية العراق.

2- حاجة المدارس الماسة في الوقت الحاضر وفي المراحل الدراسية كافة الى استخدام الطرائق التدريسية التي تساعد على رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى الطلبة لاسيما وان المنهج الحديث يؤكد على استخدام الطرائق التدريسية غير التقليدية والتي يكون هدفها بناء شخصية الطالب بصورة متكاملة.

3- يمكن ان تساعد نتائج هذا الكتاب القائمين بالعملية التربوية في جمهورية العراق على تعرف أفضل الطرائق التدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لغرض تأكيدها ودعمها من خلال بناء المناهج الدراسية بما يتفق وهذه الطرائق التدريسية خاصة ونحن نعيش اليوم عصر الانفجار المعرفي.

4- اهمية الاتجاه العلمي بوصفه هدفاً رئيساً من الاهداف التربوية لوزارة التربية، زيادة على ذلك فانه يعد من وسائل التقدم العلمي ومواجهة مشكلات العصر، لما له من دور في تشكيل سلوك الطالب.

## ثالثاً: الهدف الذي يسعى له المؤلف

يهدف الكتاب الحالي تعرف أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ.

## رابعاً: فرضيات المؤلف

**لتحقيق الهدف وضع المؤلف الفرضيات الآتية:-**

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الـذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبـار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طـلاب المجموعـة التجريبيـة الاولى الـذي يدرسون بطريقة المحاضرة وبـين متوسـط درجـات طـلاب المجموعـة التجريبيـة الثانيـة الـذي يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبار البعدي في التحصـيل الـذي سـيطبق علـيهم في نهاية التجربة.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعـة التجريبيـة الاولى الـذين يدرسون بطريقـة المحـاضرة وبـين متوسـط درجـات طـلاب المجموعـة التجريبيـة الثالثـة الـين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعـدي في التحصـيل الـذي سـيطبق علـيهم في نهاية التجربة.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبيـة الثانيـة الـذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات طـلاب المجموعـة التجريبيـة الثالثـة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الذين يدرسـون بطريقـة المحـاضرة، وطريقـة المناقشـة الجماعيـة، وطريقـة الاستقصـاء الموجـه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

6- لا يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصـائية بـين متوسـط درجـات طـلاب المجموعـة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبـين متوسـط درجـات طـلاب

المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

## خامساً:- حدود الدراسة

**يقتصر الكتاب الحالي على:-**

1- عينة من طلاب الصف الخامس الادبي في مركز محافظة بغداد/ الكرخ الاولى قضاء الكاظمية/ المركز للعام الدراسي 2002/2001.

2- الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي المقرر تدريسية للعام الدراسي 2002/2001، (2000)، الطبعة الثامنة والثلاثون.

3- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2002/2001.

## سادساً:- تحديد المصطلحات

يستعرض المؤلف فيما يأتي تعريفاً للمصطلحات التي وردت في هذا الكتاب.

### طريقة المحاضرة Lectur Method

✓ عرفها رزوق، 1977، بانها: (احدى الطرائق التدريسية المستخدمة على المستوى الجامعي، اذ يقوم الاستاذ بالقاء المحاضرات على الطلاب في موضوع أو حقل معين، ويقتصر دور الطالب على الاصغاء وتدوين الملاحظات). (رزوق، 1977، ص191).

- ✓ وعرفها مطاوع، 1982 بأنها: (الطريقة التي يقوم فيها المدرس بالقاء المعارف والمعلومات على الطلاب سواء أكانت اخباراً عن احداث أو وقائع باسلوب اخباري، ويكون موقف الطلاب فيها سلبياً، اذ يتلقون المعلومات جاهزة دون فاعلية ونشاط). (مطاوع، 1982، ص27).

- ✓ وعرفها الجبوري، 1986 بأنها: (الطريقة التي تقوم على توضيح وتفسير الافكار بواسطة المدرس، ويكون دور المتعلم فيها مقصوراً على تلقي المعرفة من المدرس). (الجبوري، 1986، ص18).

- ✓ وعرفها علي، 1987 بأنها: (عبارة عن حديث يلقيه المدرس على طلابه الذين يستمعون اليه وقد يستغرق هذا الحديث جل وقت الدرس أمر يتخللـه نشاط يتمثل بالاسئلة والنقاش). (علي، 1987، ص70).

- ✓ وعرفها الدايني، 1994 بأنها: (الطريقة القائمة على دور المدرس بشرح وتفسير وتوضيح المعلومات والحقائق إذ يكون دور الطالب فيها الانصات أو تدوين بعض المعلومات والافكار الرئيسة، وقد يوجه المدرس في نهاية الدرس بعض الاسئلة او الاجابة عن اسئلة الطلاب واستفساراتهم مع استخدام بعض الوسائل التعليمية اثناء سير الدرس (الدايني، 1994، ص20).

- ✓ وعرفها جامل، 2000 بأنها (عبارة عن قيام المدرس بالقاء المعلومات والمعارف على الطلبة في الجوانب كافة وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة اخرى). (جامل، 2000، ص126).

- ✓ التعريف الاجرائي: هي الطريقة التدريسية التي اتبعها المؤلف في تدريس المجموعة التجريبية الأولى وتقوم على عرض قدر كبير من المعلومات والحقائق والمفاهيم في اثناء الدرس اذ يكون المدرس فيها محور العملية التعليمية في حين يقتصر دور الطالب على الاستماع دون فاعلية او نشاط.

**المناقشة الجماعية Group Discussion Method**

- ✓ عرفها Good, 1973 بأنها: (فعالية تتميز بالتزام موضوع او قضية أو مشكلة يرغب المشتركون في المناقشة رغبة جدية في حلها والوصول الى قرار فيها). (Good, 1973,P. 76)

- ✓ وعرفها لبيب، 1976 بأنها: (وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس وطلابه ويعتمد اسلوب الحوار والمناقشة على الاسئلة التي يطرحها المدرس لطلابه، وكذلك الاسئلة التي يوجهها الطلاب له والاجوبة المتبادلة بينهم). (لبيب، 1976، ص123).

- ✓ وعرفها عبد الموجود وآخرون، 1981 بأنها: (الطريقة التي يشترك فيا الاستاذ مع طلابه أو المعلم مع تلاميذه في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع او فكرة او مشكلة ما وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق). (عبد الموجود وآخرون، 1981، ص145).

- ✓ وعرفها عزيز، 1985 بأنها: (اجتماع عدد من الاشخاص مع مشرف مؤهل ليتناقشوا أو يتبادلوا الآراء بالتعاون والمشاركة في موضوع من الموضوعات أو مشكلة من المشكلات التي تخصهم جميعاً). (عزيز، 1985، ص40).

- ✓ وعرفها السامرائي، 1987 بأنها: (مشاركة الطلاب مشاركة ايجابية متفاعلة في الدرس من خلال الاسئلة والاستفسارات والشروح والتعاريف التي يثيرونها). (السامرائي، 1987 ص30).

- ✓ وعرفها الطشاني، 1998 بأنها: (الطريقة التي يتعاون من خلالها المعلم والتلاميذ في تحضير مادة الدرس وتحليلها ودراستها من خلال مناقشة يتم فيها تبادل الافكار، وايجاد الحلول للمشاكل المختلفة ويكتسب الطلاب من خلال ممارستها قيم وافكار واتجاهات الجماعة نتيجة للتفاعل الاجتماعي اثناء مناقشة الدرس). (الطشاني، 1998، ص243).

- ✓ وعرفها دورزه، 2000 بأنها (الطريقة التي يقوم المدرس فيها بتقسيم طلاب الصف الى مجموعات صغيرة، ثم يطرح عليهم موضوعاً، او سؤالاً، او قضية أو مشكلة، ويطلب منهم مناقشتها وابداء الرأي فيها، ثم محاولة التوصل الى حلها،

وقد يطرح المدرس موضوعاً واحداً على جميع المجموعات، او بين مجموعة واخرى. (دورزه، 2000، ص191).

**التعريف الاجرائي:** هي الطريقة التدريسية التي إتبعها المؤلف في تدريس المجموعة التجريبية الثانية، وتقوم على اساس الحوار بين المدرس وطلابه حول موضوع الدرس وتبادل الآراء بقصد التوصل الى قرار أو نتيجة بخصوص الموضوع الذي تدور حوله المناقشة، ويكون الطالب فيها محور العملية التعليمية.

## طريقة الاستقصاء الموّجهGuided Inquiry Method

- ✓ عرفها George, 1974 بأنها: (نوع من التعلم الذي يستعمل فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد وتنظيم المعلومات وتقويمها). (George, 1974,P. 81).
- ✓ وعرفها نشوان، 1988 بأنها: (النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المتعلم تحت اشراف المعلم وتوجيهه أو ضمن خطة بحثية اعدت مقدماً، ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم اذ يهدف الى تحقيق اهداف محددة). (نشوان، 1988، ص82).
- ✓ وعرفها الامين، 1992 بأنها: (ان يبحث المرء او الفرد معتمداً على نفسه للوصول الى الحقيقة او المعرفة عموماً). (الأمين، 1992، ص68).
- ✓ وعرفها عبد اللـه. 1997، بأنها: (طريقة تدريسية يكون المتعلم فيا مركز الفاعلية، ويوضع في موقف تعليمي يوجب عليه التفكير، مع توجيه وارشاد من قبل المدرس، لتحقيق الاهداف المرسومة سابقاً. (عبد اللـه، 1997، ص125).
- ✓ وعرفها السكران، 2000 بأنها: (الطريقة الفاعلة والمعاصرة في الدراسات الاجتماعية والتي يكون فيها الطالب مركز الفاعلية عند وضعه في موقف يتطلب تفكيراً عميقاً بالتعاون والتوجيه من جانب المعلم وصولاً الى الاهداف المنشودة). (السكران، 2000، ص156).

- ✓ **التعريف الاجرائي:** هي الطريقة التدريسية التي إتبعها المؤلف في تدريس المجموعة التجريبية الثالثة والتي تقوم على اساس وضع الطالب في موقف تعليمي باشراف المدرس وتوجيهه ويكون الطالب محور الفاعلية في العملية التعليمية.

- ✓ **التحصيل Achievement**

- ✓ عرفه Novak, 1960 بأنه: (تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب في المعلومات أو المهارات ومدى تمكنه منها). (Novak, 1960, P. 292).

- ✓ وعرفه Morgan, 1966 بأنه: (اداء في اختبار للمعرفة او مهارة). (Morgan, 1966, P. 762).

- ✓ وعرفه عاقل، 1971 بأنه: (معرفة أو مهارة مقتبسة، وهو خلاف القدرة، وذلك على اعتبار ان الانجاز أمر فعلي حاضر وليس امكانية (عاقل، 1971، ص13)

- ✓ وعرفه الخولي، 1976 بأنه: (انجاز يقاس بدرجة اجتياز اختبارات مقننة ولاسيما في المجال التعليمي- المدرسي). (الخولي، 1976، ص16).

- ✓ وعرفه الكناني، 1979 بأنه: (كل اداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجة اختبار أو تقديرات المدرسين او كليهما). (الكناني، 1979، ص26).

- ✓ وعرفه الكلزة، 1989 بأنه: (مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي). (الكلزة، 1989، ص102).

**التعريف الاجرائي:** هو مقدار ما يحصل عليه الطلاب (عينة الكتاب) من الدرجات على فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة بعد ان درسوا الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه للعام الدراسي (2002/2001).

## الاتجاه العلميScientific Attitude

للاتجاه العلمي تعريفات كثيرة ومتنوعة، اذ ان معظم هذه التعريفات تضمنت المواصفات التي ينبغي ان يتصف بها ذوو الاتجاه العلمي أو العقلية العلمية، فمن علماء النفس من عرفه تعريفاً لفظياً، ومنهم من اعطاه صفة الاجراء والقياس. وفيما يأتي بعض التعريفات اللفظية للاتجاه العلمي.

- ✓ عرفه سرحان، 1963 بأنه: (الاستعداد العقلي الذي يتكون لدى الفرد نتيجة خبراته السابقة فيجعله يسلك سلوكاً معيناً ازاء الاشخاص والاشياء والآراء، ويتميز عادة بدرجة معقولة من الثبات. (سرحان، 1963، ص143).
- ✓ وعرفه العاني، 1970 بأنه: ( نزعة فعالة ذات صيغة انفعالية وذات درجة ثبات يكتسبها الفرد نتيجة خبراته في الحياة اثناء تفاعله مع بيئته فيتصرف فيها تصرفاً يتميز بالتحرر من القيود المعطلة للتفكير. (العاني، 1970، ص30).
- ✓ وعرفه Chaplin, 1971 بأنه: (الاتجاه المميز لمستلزمات العلم لاسيما في البحث عن الحقائق العلمية بالطرق التجريبية). (Chaplin, 1971, P. 440).
- ✓ وعرفه احمد، 1972 بأنه: (نزعة ذات صبغة انفعالية وعقلية ثابتة يكتسبها الفرد خلال احتكاكه بالبيئة وما تحتويه من مواقف وخبرات وقيم ومشكلات). (احمد، 1972، ص71).
- ✓ وعرفه لبيب، 1986 بأنه: (فكرة ترتبط بمعنى العلم وركائزه واسسه تجعل الانسان يتقبل الحقائق الموضوعية للعلم ويسلم بصحة ما تسفر عنه هذه الحقائق بصرف النظر عن مصالحه الشخصية، ويؤمن بتطور العلم، ويكون مستعداً لتقبل الجديد منه اذا ثبت صحته. (لبيب، 1986، ص102).
- ✓ وعرفه دغيش، 1999 بأنه: (توجه عقلي معين يفرض على الشخص التعامل مع ذاته او مع ما يحيط به من الاشياء والاحداث بروح العلم). (دغيش، 1999، ص18).

- ✓ اما تعريف الاتجاه العلمي الذي اعتمد صفة الاجراء والقياس والتحديد، فوضع بقوائم تضم عناصر الاتجاه العلمي والسمات العقلية التي تتكون عند الفرد. وفيما يأتي بعض هذه التعريفات.

- ✓ عرفه Blough, 1953 بأنه: (حب الاستطلاع، والتفتح الذهني، والاستمرارية في البحث، وعدم التعصب، والتريث في الحكم، وعدم الايمان بالخرافة، ووزن الادلة، وتكوين العقلية الناقدة، والتخطيط الذكي)، (Blough, 1953, P.4).

- ✓ وعرفه Burton and Others, 1960 بأنه: (حب الاستطلاع، والامانة الفكرية والموضوعية، وفهم علاقات السبب والنتيجة، والنزعة الى النظام، والمرونة والمثابرة، والحسم). ( Burton, and Others, 1960, P. 38-39)

- ✓ وعرفه سليم، 1968 بأنه: (التفتح الذهني، والتريث في اصدار الحكم، واستعمال الطريقة العلمية، وعدم الايمان بالخرافة، وحب الاستطلاع والدقة في العمل. (سليم وآخرون، 1968، ص99).

- ✓ ويقسم كاظم، 1976 الاتجاه العلمي الى: ( حب الاستطلاع، والعقلانية، وعدم التسرع في اصدار الحكم، والتفتح الذهني والعقلية الناقدة، والموضوعية والامانة الفكرية، والتواضع العلمي (كاظم، 1976، ص173-176).

- ✓ ويرى Gega, 1977 بأن الاتجاه العلمي يتألف من: (حب الاستطلاع، والابداعية او الابتكارية، والتفكير الناقد، والمثابرة). (Gega, 1977, P. 77-79).

- ✓ وصنفه نادر وآخرون، 1992 الى: (تقبل النقد، وعدم الجحود والاصرار على الخطأ، واحترام آراء الاخرين برحابة صدر، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات واصدار الاحكام، وعدم التحيز، ودقة الملاحظة، وحب الاستطلاع والبحث عن الجديد، واعتماد الادلة والبراهين، والايمان بالعلم وسيلة لخدمة البشرية، ونبذ التعصب، والمثابرة في العمل، والامانة الفكرية، والتواضع) (نادر، 1992، ص40).

**التعريف الاجرائي:** هو عبارة عن استعداد الطلاب للاستجابة للمواقف والاحداث والموضوعات التي تكون ثابتة نسبياً، بقبول او رفض هذه المواقف والاحداث او الموضوعات، وتقاس هذه الاستجابة بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال اجابتهم عن فقرات المقياس الذي اعده المؤلف لاغراض الكتاب الحالي).

## التاريخ History

- ✓ عرفه المخزنجي، 1947 بأنه: (العلم الذي يبحث في حقائق الحياة وتطور الانسانية الذي يقوم على اساس دراسة الوثائق والمصادر الاصلية). (المخزنجي، 1947، ص32).
- ✓ وعرفه الدوري، 1960 بأنه: (عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ وحقائقه، او حوار متصل بين الماضي والحاضر (الدوري، 1960، ص7).
- ✓ وعرفه Funk, 1966 بأنه: (فرع من المعرفة يهتم بدراسة سجلات الماضي أو ما هو مدون عن الماضي ولاسيما الاشياء المتعلقة بشؤون الانسان).( Funk, 1966, P. 599).
- ✓ وعرفه هيكل، 1985 بأنه: (ليس علم الماضي وحده وانما هو -عن طريق استقراء قوانينه- علم الحاضر والمستقبل ايضاً أي انه علم ما كان وما هو كائن وما سوف يكون). (هيكل، 1985، ص10).
- ✓ وعرفه حسين والعزاوي، 1992 بأنه: (بحث واستقصاء حوادث الماضي بكل ما يتعلق بالانسان منذ ان بدأ يترك آثاره على الارض والصخر بتسجيل أو وصف اخبار الحوادث التي المت بالشعوب والامم). (حسين والعزاوي، 1992، ص11).
- ✓ وعرفه الأمين وآخرون، 1992 بأنه: (علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة. (الامين، 1992، ص11).
- ✓ **التعريف الاجرائي:** هو المادة العلمية التي يتضمنها كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2001/ 2002 في

جمهورية العراق، الطبعة، الثامنة والثلاثون، 2000، وقد درس المؤلف نفسه الابواب الثلاثة الاولى منه للطلاب (عينة الكتاب).

الصف الخامس الاعدادي

هو المستوى الثاني من المرحلة الاعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة وتضم ثلاثة مستويات (صفوف) في نظام التعليم الثانوي في جمهورية العراق، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتشمل الدراسة فيه على فرعين، الفرع الادبي والفرع العلمي.

# الفصل الثاني

## طرائق التدريس أهميتها ، أنواعها..

نعني بالطريقة التدريسية هي جميع أوجه النشاط الموجه الذي يمارسه المدرس بغية مساعدة طلابه على تحقيق التغيّر المنشود في سلوكهم، ومن ثم مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والعادات، والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة. (ريان، 1996، ص 123). إذ ان طريقة التدريس الجيدة هي تلك الطريقة التي تمكّن الطلاب من فهم الحقائق والربط بينها، وتركز على اكتسابهم للاتجاهات الايجابية وتنمية مهاراتهم وقدراتهم (دبور، 1987، ص 101). ولطريقة التدريس اثر كبير في تحقيق اهداف التربية. اذ ان المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وانما يعلم بطريقته واسلوبه اللذين يعكسان شخصيته وعلاقاته مع طلابه، والطالب لا يستطيع ان يستفيد من المعلم اذا لم يكن له المحبة والتقدير والاحترام. وهنا تظهر اهمية المعلم بوصفه ركناً من اركان المنهج، لذلك تهتم كثير من دول العالم باساليب اعداد المعلمين، وتدريبهم، وتوجيههم، وتهيئة الفرص المناسبة لتحقيق نموهم المهني. (الحسناوي، 2002، ص 430).

ولا يكفي ان يكون المدرس ملماً بمادته التعليمية، محيطاً بتفاصيلها، وانما ينبغي ان يتبع طرائق التدريس الصحيحة التي تجعل من المادة التعليمية مادة حية للطالب وللمجتمع الذي يعيش فيه. فاصبح التدريس علماً متخصصاً، واصبح لكل مادة دراسية طرائقها الخاصة، واسسها التربوية والنفسية، ووضعت نظريات متعددة وتفسيرات تربوية مختلفة لطرائق التدريس. (تركي، 1983، ص 153).

وتعد الطرائق والاساليب التدريسية التي يتبعها المدرس من أهم جوانب العملية التعليمية، بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل لمهنة التدريس، اذ ان افضل طرائق التدريس، هي تلك التي تؤدي الى تعلم افضل. (اللقاني، 1976، ص 109). (الفنيش، 1977، ص 10)، وطريقة التدريس من الادوات الفاعلة والمهمة في العملية التربوية، اذ تلعب دوراً اساسياً وفاعلاً في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة العلمية، ولا يستطيع المدرس الاستغناء عنها لان من دون طريقة

تدريسية لا يمكنه تحقيق الاهداف التربوية العامة والخاصة ويمكن للمدرس تحديد الطريقة التدريسية، معتمداً على بعض الاسس منها المادة العلمية، والمرحلة الدراسية، والطلاب، والاهداف التربوية وغيرها من الاسس، زيادة على ذلك ان تفاعل المدرس مع الطلاب يعتمد بشكل اساسي على نوع الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس (الاحمد، 2001، ص 55).

وتضم طريقة التدريس كثير من الأنشطة والاجراءات كالقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح واستخدام الوسائل التعليمية على اختلاف انواعها، وينبغي على المدرس ان يربط بين هذه الانشطة والاجراءات خلال عملية تدريسه، ومن هنا تبرز اهمية الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس والتي تعد وسيلة يحقق من خلالها اهداف المنهج المدرسي من حيث المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والميول التي تطمح المدرسة الى تحقيقها، زيادة على ذلك ما للطريقة من اثر في نجاح أو فشل المدرس في عمله، كما لها دور بارز في تنمية الميل نحو أو ضد المادة الدراسية والقائم بتدريسها. (عبد القادر، 1961، ص 21).

ان البعض من ذوي الاختصاص في العلوم المختلفة يحاولون التقليل من اهمية الطريقة التدرسية مستندين الى تصور ان الالمام بالمادة الدارسية يمنح المدرس القدرة على ابتكار الطريقة التدريسية التي تجعله ناحجاً في عمله، وهذا تصور خاطيء، لان التمكن من المادة العلمية شيء والتمكن من تدريسها شيء آخر (الامين، 1992، ص 38).

## طريقة المحاضرة Lecture Method

تعد طريقة المحاضرة من أولى الطرائق التي استخدمت في التدريس منذ وقت طويل، وهي اكثر الطرائق التدريسية انتشاراً في مدارسنا وخاصة في المواد الاجتماعية. وفي هذه الطريقة يكون دور الطالب سلبياً لانه لا يشارك في العملية التعليمية سوى الاستماع والانتباه لما يقوله المدرس فالمدرس يتحمل فيها مسؤولية اعداد الدرس، وتحضيره، ومن ثم عرضه على الطلاب. (الامين، 1992، ص 44).

وطريقة المحاضرة واحدة من طرائق العرض المنهجية، يعرض فيها المدرس مقدمات لحل مشكلة ما، وهي تمثل عملاً مخططاً من قبل المدرس يكون فيه النشاط

الرئيس للموقف التعليمي في الصف متمثلاً بالالقاء الشفهي للمدرس (استخدام الكلمة المنطوقة) مدعماً بعدد من تقنيات العرض. (الحصري، 2000، ص 105).

وتهتم طريقة المحاضرة بالدرجة الأولى بالتفسير، والتوضيح من جانب المدرس الذي يعد صاحب الدور الايجابي، وهو يقوم بنقل المعلومات والحقائق من المنهج الى الطلاب، ويعرضها عرضاً شفهياً مستمراً دون قطع للمادة واشتراك عدد قليل من الطلاب أو حتى دون اشتراكهم. (حنا، 1970، ص 343).

وتقوم هذه الطريقة التدريسية اما على الاخبار واما على عرض المدرس للمعلومات والخبرات المتصلة بموضوع درسه، مع شرح وتوضيح الغامض منها، وقد يلخصها ويبين اهم العلاقات بين اجزائها، فالعبء الاكبر في هذه الطريقة يقع على عاتق المدرس اذ ان الطلاب يقومون بالانصات وتقبل المعلومات التي يلقيها عليهم المدرس ولا يبذلون من الجهد الا بقدر ما ينصتون أو بقدر ما يسألون من اسئلة. واهم مصدر للمعرفة بعد المدرس الكتاب المقرر (Text- Book). (دنيا، 1991، ص 85-86).

ويرى المؤلف انه على الرغم من تأكيد المنهج الحديث على الطرائق التدريسية الحديثة التي تعد الطالب مركز العملية التعليمية، والتي تؤدي الى بناء شخصية الطالب في النواحي العقلية والنفسية والثقافية والاجتماعية وغيرها. ومساعدته في حل ما يعترضه من المشاكل اليومية واعداده للمواطنة الصالحة، الا ان هذا لا يعني الاستغناء عن طريقة المحاضرة كونها لا تعطي للطالب مثل هكذا دور، اذ ان المدرس يحتاج لها في مواقف تعليمية كثيرة وخاصة عند البدء بدرس جديد لاثارة انتباه الطلاب، وربط موضوع الدرس الجديد بما قبله من الدروس، أو عرض افكار أو حقائق جديدة غير موجودة في موضوع الدرس.

## تنفيذ التدريس بطريقة المحاضرة

ينفذ درس المحاضرة وفق الخطوات الاتية:-

- التمهيد: يهدف التمهيد الى اثارة اهتمام الطلاب بالموضوع الذي ستتنأوله المحاضرة، من خلال استخدام المدرس العبارات المثيرة للتفكير، كما يمكنه ان يزيد من اهتمام الطلاب بالموضوع عن طريق بيان الفائدة من المعلومات التي سيعرضها عليهم في تقدمهم في التحصيل أو في حل مشكلة تصادفهم في المشروع الذي يعملون فيه. (الحصري، 2000، ص 111).

- العرض: يعرض المدرس المعلومات والافكار الجديدة مع الربط بالموضوعات التي سبق ان درسها الطلاب حتى تتضح العناصر المشتركة وأوجه الشبة والاختلاف. ونتيجة لعملية المقارنة والموازنة والربط بين الموضوع الجديد والموضوعات السابقة تتم عملية التجريد، واستخلاص الحقائق، وتحديد التعميمات العامة حول الموضوع الجديد (دنيا، 1991، ص 86).

- الربط بين اجزاء المادة: يقوم المدرس اثناء عملية التقديم والشرح بالربط بين اجزاء المادة (موضوع الدرس) والموضوعات التي تطرح في المحاضرة وصولاً الى المفهوم العام كي لا ينصرف الطلاب الى استقبال بعض الفقرات واهمال اخرى بالشكل الذي لا يجعلهم يستوعبون الموضوع بشكل مفصل ومتكامل (الاحمد، 2001، ص 83).

- الاستنباط (الاستنباح): بعد ان يفهم الطلاب الجزئيات يمكنهم الوصول الى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية وهي خطوة يمكن الوصول اليها بسهولة اذا سار المدرس في الخطوات السابقة بطريق طبيعي (جامل، 2000، ص 126).

- التطبيق (التقييم): حين يكمل المدرس الدرس، ويتم ربطه بالدروس الماضية، يتحقق من مقدار استفادة الطلاب ودرجة فهمهم لموضوع الدرس، وذلك باتباع طرق عديدة، فأما يطرح سؤالاً، أو يطلب حلاً لبعض التمارين، أو يِسأل عن تطبيقات شفوية أو تحريرية. والتطبيق جزء مهم من الحصة لما له فوائد وتغذية راجعة، إذ يفيد المدرس في اتخاذ قراراته عن طريق معرفة مقدار

ما استوعبه الطلاب من معلومات وافكار. ويقوم تبعاً لذلك بتعزيز هذه المعلومات والافكار لديهم واعادة التركيز على الاجزاء التي لم يتم فهمها فهماً كاملاً (الطشاني، 1998، ص 308).

## انواع المحاضرة

لطريقة المحاضرة عدة انواع وهي كالآتي:-

1- المحاضرة Lecture: يقوم المدرس بعرض المادة العلمية موضوع الدرس ولا يسمح للطلاب بالمناقشة والسؤال وانما يقتصر دورهم فقط على الاستماع وتدوين المعلومات اثناء تقديمه للمحاضرة، وقد يسمح لهم بطرح الاسئلة والمناقشة في الدقائق الاخيرة من الحصة الدراسية فقط. على ان يقوم المدرس باضافة معلومات جديدة غير موجودة في المنهج المقرر (الاحمد، 2001، ص 84).

2- الشرح Explenation: يقوم المدرس على توضيح وتفسير المعلومات والحقائق الغامضة للطلاب. وتتوقف جودة الشرح على مقدرة المدرس في تبسيط الحقائق وتنظيم المعلومات. واختيار الالفاظ والعبارات التي تتناسب مع مستويات الطلاب، وقدرته على ابراز العلاقات والنقاط الاساسية للموضوع، والتدرج من المعلوم الى المجهول ومن السهل الى الصعب (دنيا، 1991، ص 87).

3- الوصف Description: وهو من وسائل الشرح والايضاح لقضية معنية، اذ انه يوفر للطلاب الفرصة على تحصيل مختلف المواقف، ويقرب البعد المكاني والزماني الذي تتصف به المواد الاجتماعية، وهو من وسائل الايضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعليمية. (الكلزة، 1987، ص 83).

4- القصص Stories: تساعد القصص على جذب انتباه الطلاب وتشويقهم وتساعد على نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة، اذ تؤدي الى الحيوية والنشاط في الدروس الجامدة، كالقصص التاريخية. (جامل، 2000، ص 127).

5- المحاضرة المسموعة والمكتوبة: يقوم المدرس اثناء شرح وعرض المادة العلمية موضوع الدرس بتثبيت العناوين والنقاط الاساسية على السبورة ويقتصر دور

الطلاب على الاستماع والتركيز على ما يكتب على السبورة من نقاط وعناوين الموضوعات. (الاحمد، 2001، ص 85).

## مزايا طريقة المحاضرة

هناك عدة مزايا لطريقة المحاضرة وهي:

1- يستطيع المدرس التحكم في الوقت وفي اكمال المنهج المقرر في الوقت المحدد من خلال عرض وشرح الافكار والمعلومات واضافة افكار ومعلومات لا يستطيع الطلاب الحصول عليها من الكتاب المقرر.

2- يقوم المدرس بشرح وتوضيح جميع اجزاء المادة وبذلك يستطيع الطلاب الاستماع وفهم ما هو موجود في المقرر الدراسي وفهم الفقرات الصعبة التي لم يستطيع الطلاب فهمهما اثناء قراءة الموضوع. (الاحمد، 2001، ص 85).

3- انها طريقة تدريسية محببة من المدرس والطالب اذ تجعل كل منها في مأمن من الاحراج الذي قد تسببه اسئلة الطالب والمدرس. وهذا ما يكسبها سهولة لدى الطرفين.

4- تعد طريقة صالحة لتوضيح الجوانب الغامضة المبهمة من الكتاب المقرر، التي يصعب على الطلاب استيعابها، وهي صالحة لتقديم مادة اضافية لا يحتويها المنهج المدرسي. (الجبوري، 1986، ص 37).

5- توفر النظام والانضباط اثناء الدرس.

6- تفيد في طرح المقدمة والنهاية لكل درس. (ابو جلالة، 1999، ص 142).

7- توفر طريقة المحاضرة قاعدة معرفية مناسبة لدى الطلاب وتساعدهم في حل المشكلات اذ تتطلب هذه المشكلات جمع معطيات مناسبة ومعالجتها للوصول الى حل لهذه المشكلات، أو التعجيل بالحل، وتوفر المعطيات اللازمة لتنشيط الفعاليات التي يقوم بها الطلاب للوصول الى هذا الحل.

8- تعزز طريقة المحاضرة دور المدرس كمصدر للمعرفة، وتنمي ثقة الطلاب به فيتخذون منه قدوة في مواقفة وفي آرائه ويسعون الى تحصيل المعرفة التي حصلها المدرس، وهذا يعني تقوية دوافعهم للتعلم.

9- تعزز طريقة المحاضرة التغذية الراجعة، أي المعلومات التي ترد الى المدرس من الطلاب اذ تعد اداة رئيسة بدعم التعلم وتثبيت الافكار التي لم يستطع الطلاب فهمها، فيعيد المدرس شرح وتوضيح النقاط الغامضة، ويغير في اسلوب عرضه ما يضمن فهم الطلاب لها. (الحصري، 2000، ص 107).

## عيوب طريقة المحاضرة

لطريقة المحاضرة عيوباً عديدة منها:-

1- تجعل الطالب سلبياً في الموقف التعليمي اذ انه يكون مستمعاً فقط.

2- تعتمد المادة الدراسية محوراً للعملية التعليمية.

3- لا تأخذ في الاعتبار الجوانب العاطفية (الوجدانية، والانفعالية والمهارية، والنفسحركية) اذ تركز على الجانب المعرفي فقط.

4- كثيراً ما تسبب للطالب شروداً للذهن لانها تتطلب منه المتابعة المستمرة لسرد المعلومات.

5- تشجع الحفظ والاستظهار نظراً لعدم فهم الطلاب لكثير من المعلومات لان سرد المعلومات في المحاضرة لا يتيح الفرصة لهم للسؤال والاستفسار.

6- تعتمد اساليب التقويم على قياس مستوى الحفظ فقط وهو اقل مستويات الجانب المعرفي في التحصيل الدراسي.

7- لا تقر الفروق الفردية للطلاب لعدم مناقشتهم، ولعدم معرفة مدرسيهم بمستواهم المعرفي وقدراتهم واستعدادهم وميولهم واتجاهاتهم. (ابو جلالة، 1999، ص 143).

8- لا يستطيع جميع المدرسين القيام بها بنجاح لانها تتطلب مهارات ومميزات خاصة يجب ان تتوافر لدى المدرس اضافة الى امتلاكه قاعدة واسعة من المعلومات خارج اطار المنهج المدرسي المقرر.

9- لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى الطلاب لانهم يدركون جيداً بان الموضوع سوف يشرح من قبل المدرس. (الاحمد، 2001، ص 86).

10- صعوبة استمرار الطلاب في الانتباه، والتركيز، والانشداد الى المدرس لعدم مشاركتهم في الانشطة والفعاليات التدريسية خلال الحصة المخصصة للمادة الدراسية (محمود، 1996، ص 38).

## الأسس الواجب مراعاتها لنجاح طريقة المحاضرة

1- ان يقوم المدرس بتهيئة موضوع الدرس والوسائل التعليمية المناسبة بشكل جيد، ووضع خطة محكمة لموضوع الدرس وتنظيم ما ورد فيه من المعلومات والحقائق بشكل منطقي متسلسل. ليسهل على الطلاب فهم الدرس ومتابعته.

2- ان يخصص المدرس مدة في نهاية كل حصة دراسية، يلخص فيها موضوع الدرس، ويربط بين الحقائق والمعلومات التي وردت فيه، والسماح للطلاب لطرح بعض الاسئلة، والاستفسارات بقصد مساعدتهم على فهم الدرس واستيعابه.(السامرائي، 1994، ص 41)

3- ينبغي على المدرس ان يهتم بموضوع المحاضرة، وان يظهر هذا الاهتمام الى الطلاب الذين يتأثرون به، ويعيشون مع انفعالاته، هذا الحماس والاهتمام يظهر من خلال تغيير المدرس نبرات صوته واللجوء الى الايحاءات باليدين، وتعابير الوجه التي تتماشى مع المعطيات التي يتحدث عنها في المحاضرة (موضوع الدرس).

4- تجنب اللوازم الملفتة للنظر، اذ ان بعض المدرسين يقومون بحركات، أو يرددون كلمات معنية بشكل دائم، ودون وعي منهم، كأن يقوم المدرس مثلاً برفع كتفيه بين حين وآخر، أو يركز ربطة عنقه باستمرار، وقد تكون اللازمة كلمة أو عبارة يرددها باستمرار مثل: اترون!! هكذا، وغيرها. مثل هذه اللوازم تلفت انتباه الطلاب ويتوقعون حدوثها، لذلك ينتظرونها وينشغلون بها عن متابعة موضوع الدرس (الحصري، 2000، ص 114-116).

5- ان يراعي المدرس الوقت المخصص للمحاضرة، لكي لا يضيع بين الاختصار والاطالة.

6- ان لا يتكلف المدرس في القاء المحاضرة، وان تكون لغته واضحة وبسيطة، وعباراته مناسبة لمستوى الطلاب ونضجهم.

7- الافادة من السبورة في تدوين نقاط الدرس الرئيسة لتبقى ماثلة امام الطلاب.

.( Alcorn, 1964, p. 168)

8- عدم الاكثار من الخروج عن موضوع الدرس لان ذلك يشتت انتباه الطلاب.

9- عدم التأثر والانفعال في حالة انصراف الطلاب وتشتت انتباههم لان ذلك يبدو طبيعياً احياناً.

10- ان يقوم المدرس بعمل اختبارات قصيرة للطلاب في نهاية الحصة أو بداية الحصة الثانية لكي يكون ذلك محفزاً للطلاب لمتابعة ما يلقى عليهم بصورة جدية (جامل، 2000، ص130).

## طريقة المناقشة الجماعية Group Discussion Method

تعد طريقة المناقشة وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس والطلاب، وهي تمثل حواراً تعليمياً، وترجع الطريقة الحوارية الى ارسطو اليوناني اذ كان يستخدمها في توجيه افكار طلابه وتشجيعهم على البحث، وهذه الطريقة تنقل المنافسة بالطلاب من الموقف السلبي الى الموقف الايجابي في الموقف التعليمي (ابو جلالة، 1999، ص 146). لقد ادرك المربون منذ مدة طويلة ضرورة مشاركة الطالب بصورة غير مقيدة في الدرس. وقد سار هذا الاتجاه بخطوات سريعة، ومن ثم تضاءلت الاساليب التقليدية لضمان مشاركة الطالب في المناقشة، تلك الاساليب التي تميزت بالقيود أو الصفة الرسمية. ان اهم ما يميز هذا الاتجاه الجديد، هو ابرازه لافضل الطرائق التي يتعلم بها الطالب، فالمناقشة المخططة التي تتضمن الدراسة، والتحضير، واختيار المادة وتنظيمها، وبتبادل الاراء مع الآخرين في جو اجتماعي، زيادة على ذلك ما ينجم عنها من تجمع للآراء وعمل موحد. (علي، 1987، ص 80).

لقد كان من مطالب جون ديوي مطلع القرن العشرين ان تتحول المدرسة الى ديمقراطية صغيرة، اذ يشارك الطلاب في صناعة مجتمعهم، ويتعلمون تدريجياً من خلال المشاركة، هكذا بالنسبة لديوي، يتم اعداد المواطن في مجتمع ديمقراطي. ولا

تهدف طريقة المناقشة الجماعية الى تعليم الديمقراطية وممارستها بمعزل عن الطريقة العلمية. بل تهدف الى توحيد جهود الطريقة الديمقراطية وعملية البحث العلمي في طريقة واحدة خلال الموقف التعليمي، والحياة البشرية حياة اجتماعية، لا يستطيع الانسان ان يتصرف فيها بمفرده، دون الرجوع الى غيره من البشر. والصف الدراسي هو جزء من المجتمع، له نظامه وثقافته، ويهتم الطلاب فيه بنمط الحياة التي يمارسونها، وبالمعايير والتوقعات التي يلاقونها ولهذا كان على الطرائق التربوية ان تسعى لجني ثمار الطاقة الناجمة عن اهتمام الطلاب بنظامهم الاجتماعي من هنا كانت المناقشة الجماعية، محاكاة للتفاعلات الاجتماعية اذ ينمي الطلاب من خلال التفاعل الاجتماعي، الاتجاهات العلمية للمعرفة، والانخراط في حل المشاكلات الاجتماعية على الامد البعيد. (الطشاني، 1998، ص 239-241).

## تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة الجماعية

ينفذ درس المناقشة الجماعية وفق الخطوات الاتية:-

**1- الاعداد للمناقشة**

يهدف الاعداد للمناقشة الى اثارة اهتمام الطلاب بالموضوع المطروح للمناقشة وربط الموضوع بحاجات الطلاب، ويعرض المدرس الفكرة التي ستخضع للمناقشة ويثبتها على السبورة وهي الفكرة التي سبق له ان صاغها اثناء التحضير للمناقشة، ويحدد نوع المعلومات التي سوف يقدمها للطلاب ويقوم باعداد الاسئلة المناسبة للمناقشة مع الطلاب.

**2- اجراء المناقشة**

بعد ان يقدم المدرس لموضوع المناقشة، تبدأ المناقشة الفعلية ويقوم المدرس بادراة المناقشة، لذلك ينبغي ان يكون ممتلكاً للكفايات اللازمة للمناقشة (صياغة الاسئلة، قيادة المناقشة، طرح الاسئلة حسن التعامل مع اجابات الطلاب) ويتضمن اجراء المناقشة قيام المدرس بما يأتي:-

- استعراض المشكلة من خلال طرح السؤال الرئيس.
- يطلب من الطلاب تحديد الاسئلة الفرعية المتعلقة بالمشكلة بعد ان قاموا بتدوينها اثناء العرض وبناء على تعليمات المدرس في مقدمة الدرس.
- يناقش الطلاب في الاسئلة الفرعية التي عدوها بشكل متسلسل متماشياً مع عناصر المشكلة.
- يعرض الطلاب المعلومات ويتبادلونها فيما بينهم ويدققون فيها. لغرض تثبيت الصحيح منها واستبعاد المشكوك فيها.
- يشجع الطلاب على صياغة تعميمات تتعلق بموضوع النقاش واقتراح الحلول المناسبة اذا تضمنت المشكلة اسئلة تتعلق باقتراح حلول لها.

**3- ختام المناقشة**

يتم في هذه الخطوة تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل اليها، وهي تعميمات وحلول تم اقتراحها لمعالجة المشكلة المعروضة للمناقشة، وذلك عن طريق استرجاع التعميمات والحلول التي تم التوصل اليها كخلاصة لجلسة المناقشة. ولابد للمدرس ان يكون لديه تصورات لهذه التعميمات اثناء تخطيطه للمناقشة.

**4- تقويم المناقشة**

يقوم المدرس بتقويم المناقشة من بداية الحصة وذلك من خلال قدرته على جذب انتباه الطلاب واثارة اهتمامهم ومشاركتهم في المناقشة وتوصلهم الى الحلول الصحيحة، وهل كانت المناقشة تتمثل باندفاع الطلاب بالشكل الذي يجعلها مناقشة جماعية منظمة تقود الى استنتاجات حقيقية تؤدي الى فهم المادة العلمية وترسيخها لدى الطلاب، وهل كان الطلاب يشاركون بالقدر الكافي في المناقشة، ومن هم

الطلاب الذين لم يشاركوا في المناقشة. ان مثل هذه التساؤلات يمكن ان تفيد المدرس عندما يخطط لمناقشة قادمة فيتلافى السلبيات التي تضمنتها خطته أو تلك التي ظهرت اثناء المناقشة. (الحصري، 2000، ص 159-161). (الاحمد، 2001، ص 7471).

## أنواع المناقشة

هناك انواع متعددة للمناقشة، وتختلف المناقشة باختلاف عدد الطلاب المشتركين فيها، وطبيعة الموضوع، والاهداف المتواخاة من استخدامها وهي كالاتي:

**1- الاسلوب الحر في المناقشة الجماعية Free Discussion Group**

في هذا الاسلوب تسند قيادة الصف للمدرس ليقوم بتوجيه الاسئلة الى الطلاب والتي يتوخى من خلالها اثارة تفكيرهم وحثهم على تبادل الاسئلة والاجوبة فيما بينهم، ويوفر المدرس جواً ديمقراطياً يسوده التعاون في البحث والمناقشة، مما يجعل الصف يتحول الى مجموعة متفاعلة بين سائل ومجيب، وبين مبتكر ومبدع، وعارض رأي ومعترض عليه، ويحبذ خلوس الطلاب على شكل دائرة يكون للمدرس مكان فيها ويظهر كما لو كان واحد منهم. فهو يسأل ويناقش ويعرض رأيه اضافة الى دوره في ضبط الصف. (آل ياسين، بدون تاريخ، ص 133-135).

**2- المناقشة الثنائية Mutual Discussion**

يكون هذا الاسلوب من المناقشة بين اثنين من الطلاب، أو بين المدرس والطالب احدهما يطرح الاسئلة والاخر يجيب عنها، ويسود في هذا الاسلوب طابع الجدل، اذ يتم النقاش حول موضوع معين أو قضية معينة يستمر الجدل فيه بين الاثنين الى ان يتم التوصل الى نتيجة مرضية للطرفين والطلاب الاخرين. (جابر، 1967، ص 145).

3- **حلقة المناقشة Panel Discussion**

يضم هذا النوع من المناقشة مجموعة صغيرة (ستة طلاب) يجلسون على شكل نصف دائرة امام الطلاب ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى ادارة الندوة والاشراف عليها، ويقوم بعرض موضوع المناقشة وتوجيهها. ويعرض كل عضو

موجزاً للدراسة التي اعدها وبعد ان يكمل كل عضو الجزء المخصص له من الموضوع يقـوم الطـلاب الآخرين بتوجيه الاسئلة لهم وفي النهاية يعـرض المقـرر أو المشرف ملخصـاً للمناقشـة والاسـتنتاجات التي توصلت اليها المناقشة (الامين، 1986، ص 188). (شحاته، 1993، ص 33).

**4- المجموعات الصغيرة Small Groups**

في هذا الاسلوب يقوم المدرس بتقسيم طلاب الصف الى مجموعات صغيرة يترأوح عدد كل منها بين (5-13) طالب، يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوع معـين. ثـم تعـرض النتـائج التـي توصلوا اليها خلال المناقشة على جميع طلاب الصف (حمدان، 1988، ص 183).

**5- النــدوة Symposium**

تتكون من ثلاثة أو اربعة طلاب يناقشون بصورة نظامية موضـوعاً معينـاً امـام مجموعـة من الطلاب، ويكون كل عضو مسؤولاً عن مناقشة جانب محدد من الموضوع الذي اتفـق عليـه مـن قبل ويقدم المقرر كل عضو حسب موضوعه ليعرضه على الطلاب، وبعد ان يكمل كل عضو مناقشة الجزء المخصص له من الموضوع، قد يقوم الطلاب الآخرين بتوجيه الاسئلة أو يقومون بتحدي تفكـير اعضاء المناقشة، وفي النهاية يقوم رئيس الندوة بتلخيص نقاط المناقشة المهمة والاستنتاجات التي تم التوصل اليها. (الامين، 1986، ص 118).

**6- اللــجان Committee**

يتراوح عدد اعضائها ما بين (3-12) طالباً. ويتم انضمام الطـلاب الى هـذه اللجنـة حسـب ميولهم، بعد طرح الموضوع على الصف ومناقشته يقسم الى اجزاء، تتولى كل لجنة دراسة جانب من الموضوع، ثم يطرح الموضوع كله، بعد الانتهاء من دارسة اجزائـه عـلى الصـف، اذ تتـولى كـل لجنـة عرض ما توصلت اليه من جانبها ويقوم طلاب الصف بربط هذه الاجزاء، والمدرس هو الـذي يشرف على هذه اللجان وينسق اعمالها. (حمدان، 1988، ص 183)، (الطشاني، 2000، ص 246).

## مميزات طريقة المناقشة

لطريقة المناقشة مميزات عدة منها:

1- الطالب يكون محوراً للعملية التعليمية.

2- تزود المدرس بالتغذية الراجعة (Feed back) التي تعرِّفه على خبرات الطلاب السابقة والتي يمكن للمدرس اتخاذها اساساً للتعلم.

3- تعتمد اسلوب الفهم وليس الحفظ كاسلوب للتعليم.

4- تقر الفروق الفردية بين الطلاب وذلك لاعتمادها الجوانب العاطفية والنفسحركية بالاضافة الى الجوانب المعرفية (ابو جلالة، 1999، ص 148).

5- تساعد على تبادل وجهات النظر بين الطلاب وتعدل وجهات النظر المتطرفة.

6- تضمن تحقيق الاهداف المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم).

7- تساعد الطلاب على تعلم اساليب التفكير الحر والتحدث والاستماع والتعبير عن الرأي. (الحصري، 2000، ص 155-156).

8- طريقة المناقشة الجماعية خير وسيلة لتنمية الاتجاهات المحمودة لدى الطلاب والمدرسة والمجتمع، كالمساعدة، والمشاركة، ورحابة الصدر، فهي اكثر فاعلية من الهجوم المباشر في تغيير الاتجاهات، وافضل طريقة لاحداث التغيير، أو التجديد مهما كان نوعه، وهذا ما تهدف اليه التربية الحديثة. (جابر، 1982، ص 247- 249).

9- تتيح للطلاب مواقف وفرص تعليمية كثيرة من اجل ممارسة التعاون والعمل الجمعي ( Group Work) والتعبير عن الرأي بحرية مما يعين بعض الطلاب بصورة تدريجية على التحرر من الخوف وتعودهم على روح التسامح الفكري وتهديهم الى ان الحقيقة غالباً ما تكون لها ابعاد وجوانب عديدة وبهذا من الخطأ دراستها وتفسيرها من جانب واحد. (الامين، 1992، ص 53).

10- تصلح المناقشة الجماعية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية وتأخذ صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد في احد

الموضوعات المطروحة التي تستخدم اسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس. (شحاته، 1993، ص 31).

## عيوب طريقة المناقشة

هناك العديد من العيوب لطريقة المناقشة منها:-

1- تؤدي المناقشة احياناً الى حدوث خلل انضباطي في الصف نتيجة لعدم ممارسة الطلاب لهذه الطريقة في دراستهم السابقة ونتيجة لتصلب بعض الطلاب لارائهم وهذا ما ينجم عنه انحراف المناقشة عن الهدف المرجو منها. والمدرس الماهر هو من يستطيع التوفيق بين اراء طلابه عند الاختلاف في نقطة من نقاط الموضوع المطروح للمناقشة.

2- تتطلب هذه الطريقة ان يكون المدرس قد تلقى تدريباً جيداً على المناقشة اثناء فترة اعداده وتأهيله على ايدي اساتذة اختصاصيين لا تنقصهم الكفاية والخبرة في التدريس.

(الحصري، 2000، ص 161-162).

3- قد يسيطر على المناقشة عدد محدد من الطلاب بالشكل الذي لا يسمح للطلاب الاخرين في الحصة الدراسية من المشاركة في المناقشة.

4- قد لا يستمع الطلاب لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير سؤال أو باعداد رأي لطرحه مما يجعلهم يفقدون التواصل مع الموضوع وعدم التركيز على جميع ما يدور في المناقشة. (الاحمد، 2001، ص 78).

5- قد لا تعطي فرصة للمدرس لاجراء بعض التطبيقات أو استخدام الوسائل التعليمية نظراً لضيق الوقت وانشغال المدرس بالاجابة عن اسئلة واستفسارات طلابه.

(ابو جلالة، 1999، ص 150).

6- قد يندفع الطلاب الى الاسترسال في مناقشة موضوعات ثانوية لا تمت الى موضوعهم بصلة، وفي هذا مضيعة للوقت، فالاهتمام بالطريقة شيء والاهتمام

بالاهداف شيء اخر، ولذلك يجب الاهتمام بالاهداف التي ترمي اليها الطريقة لا الانهماك في ميكانيكية الطريقة وكيفية سيرها.

7- قد لا تتهيأ مكتبات في المدارس تغني الطلاب بالمصادر المتنوعة التي تساعدهم في توسيع معلوماتهم وحل مشاكلهم، وبهذا يقتصر الطالب في المناقشة على المادة المقررة في الكتاب وهذا ما يقلل من اهمية طريقة المناقشة.

8- قد يضطرب المدرس ويصعب عليه وضع خلاصة للدرس أو ربطه بالدروس السابقة لتباعد اجزائه بسبب تشعب المناقشة. (القاضي، 1959، ص 99).

## شروط المناقشة الناجحة

لكي تكون المناقشة ناجحة ينبغي توفر الشروط الاتية:-

1- ينبغي ان تكون لغة الاسئلة سهلة، ومفهومه لدى الطالب كي يسهل ادراك معناها، وتدور حول فكرة واحدة محددة.

2- الابتعاد عن اساليب التهكم والسخرية والاستهزاء التي قد تسببها آراء غريبة، أو اجوبة خاطئة، وجعل الطلاب يتقلبون الآراء والاجابات وعدم التعليق عليها تعليقاً يجرح الشعور.

3- ينبغي ان تستند المناقشة على الاحترام المتبادل للافكار والآراء المختلفة ووجهات النظر، وهذا ما يحقق الجرأة والشجاعة الادبية لدى الطلاب. (الجبوري، 1986، ص 48).

4- عدم سماح المدرس للطلاب بالخروج عن موضوع المناقشة وان يقوم بتصحيح الافكار الخاطئة ويثبت الافكار الرئيسة على السبورة.

5- توزيع الاسئلة على جميع الطلاب في الصف واشراكهم بالمناقشة وعدم الاكتفاء بالطلاب المتفوقين الاذكياء.

6- اقتراح غلق باب المناقشة في نقطة ما بعد استيفائها والانتقال الى نقطة أخرى.

(دنيا، 1999، ص 153-154).

7- عدم ترك النقاش مفتوحاً بالشكل الذي يفقده قيمته واهميته لذلك على المدرس أن يتدخل في الوقت المناسب لانهاء المناقشة.

8- التأكد من ان جميع الطلاب اعطوا وجهات نظرهم وان جميع المشاركين بالمناقشة كانوا متـابعين لما يدور وقد تم الاستماع الى جميع وجهات النظر المختلفـة، وحـددت بشـكل كـافٍ ومفهـوم للجميع.

9- اعطاء الوقت الكـافي لجميـع الطـلاب لـكي يتمكنـوا مـن التعبـير عـن آرائهـم واعطـاء اجـوبتهم. (الاحمد، 2001، ص 76).

## طريقة الاستقصاء Inquiry Method

ظهر مفهوم الاستقصاء في مجال المعرفة وطرائق الحصول عليها منذ مدة بعيدة، اذ ترجع جذوره الى أيام سقراط وارسطو وافلاطون، وكانت العمليـات العقليـة التـي كـانوا يسـتخدمونها قـد اثرت في عمليات التعلم التي كان يسـتخدمها المربـون والراميـة الى تنميـة العقـل وتطـوير مهاراتـه بحيث تتاح الفرص للمتعلمين الى التفاعـل بشـكل حيـوي في تعلمهـم. إذ كـان سـقراط يعتقـد بـان الاستقصاء هو عملية تعلم يقوم بها الطالـب عـن طريـق التسـاؤل، والاستيضـاح والاختبـار، واعـادة تنظيم افكاره لحل المشكلات التي تواجهه ومعرفة ما كان لديـه مـن معلومـات سـابقة. وقـد اهـتم سقراط بالاتجاه الاستقصائي وساهم في استعمال تكتيكات ومبادئ البرهان المنطقي التـي اسـتعملت في الاستقصاء العلمي. (الفنيش، 1975، ص 64).

ان من اسس التعليم المهمـة التـي دعـى اليهـا بعـض المـربين عـبر مختلـف العصـور هـو تأكيدهم على توجيه المتعلمين على ان يتعلموا بانفسهم وبارشاد وتوجيه مدرسـيهم، عـلى ان تتركـز مهمة المدرسين عـلى مسـاعدة المتعلمـين عـلى ان يكتشـفوا معـاني ودلالات مـا يتعلمـون وأن ينمـو المهارات والقيم والاتجاهات الضرورية لهذا الضرب من التعلم، وهـذا يعنـي ان الطـلاب مـن خـلال هذا النوع من التعلم سوف يدركون تدريجياً كيف يتعلمون معتمدين على انفسهم (الامـين، 1992، ص 68).

لقد لعب الاتجاه الاستقصـائي في القـرن العشريـن دوراً مهـماً، اذ أن النظريـة الاجتماعيـة التـي ظهرت في مجال التربية خلال السنوات 1920-1930، ركزت اهتمامها في الاستقصاء من خـلال افكـار جـون ديوي (Jhon Dewey)، وهارولد رق (Harold Rugg)، ووليم كيلباترك (William Kilpatrick) وغيرهم.

فقد عدَّ هؤلاء المربون ان هدف التربية الاساسي هو مواجهة مشكلات المجتمع، واعادة بناء النظام الاجتماعي على أفضل الاسس واقربها الى الانسانية. ان عمل المدرسة ينبغي ان لا يقتصر على نقل المادة الدراسية الى اذهان الطلاب حسب، بل ينبغي منحهم الفرصة للتساؤل والاستفسار من اجل قبول هذه المعلومات واعادة صياغتها وبنائها على اسس جديدة. ان الطريقة التي اختارتها المدرسة والتي تتفق مع هدف التربية الاساسي هي طريقة الاستقصاء (Inquiry Method). لقد شرح جون ديوي في كتابه كيف نفكر (How We Think)، الابعاد النفسية للاستقصاء، وبين ان حب الاستطلاع نقطة حيوية ومهمة في الاستقصاء. وان تدريب العقل هو نتيجة. وقد طور (Richard Suchman) خطوات الاستقصاء- معتمداً بذلك على اراء جون ديوي- الى اسلوب للتدريس يؤدي الى زيادة كفاية الطلاب في حل المشكلات واستقصاءها. (الفنيش، 1975، ص 69-81).

لقد نشأت استراتيجيات الاستقصاء وتطورت عبر عدة مراحل، واصبح دور المدرس هو المرشد والموجه للمتعلمين والاخذ بايديهم ليصبحوا قادرين على حل مشكلاتهم الاجتماعية على وفق خطوات طريقة الاستقصاء من خلال ما يتعلموه اثناء المواقف التعليمية.

(الجبوري، 1996، ص 48).

## خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء

ينفذ التدريس بطريقة الاستقصاء وفق الخطوات الآتية:-

**1- تحديد المشكلة أو السؤال:**

ان أول خطوة في الاستقصاء هو ابراز الدرس على هيئة مشكلة، خالية من التكلف، وتستحوذ على اهتمام الطلاب، وتظهر جودة الاعداد للموضوع نتيجة جهد المدرس وقدرته على بلورة الدرس بصورة جيدة تجعل منه موقفاً صادقاً يبعث على الحيرة (المشكلة) اذ يبدأ المدرس عمله في المساعدة على الاحساس بالمشكلة من قبل الطلاب ويساعدهم كذلك على تعريفها وتحديد عناصرها وعدها نقطة انطلاق

في عملية الاستقصاء، وتكون في البداية في صورة سؤال وتكون الاجابات على شكل علاقات، أو حلول، أو قواعد. (الطشاني، 1998، ص269).

**2- وضع الفرضيات**

تعد الفرضيات تخمينات أو احتمالات مسبقة أو حلول مؤقتة للمشكلة أو السؤال مثار البحث والاستقصاء. ان مهمة اقتراح الفرضيات المناسبة لحل المشكلة تقع على عاتق طلاب الصف وبتوجيه مدرس المادة. وينبغي ان تكون الفرضيات واضحة ومحددة في صياغتها واطارها بشكل لا يقبل التأويل، وغير متناقضة مع حقائق العلم، وتناسب مستوى خبرة ونضج الطلاب، ولا تعكس أي نوع من انواع التمييز والتعصب. ويقوم الطلاب بمساعدة وتوجيه المدرس بتوضيح هذه الفرضيات التي اقترحوها من مفاهيم وتعميمات ومبادئ تكون مفهومة من قبل جميع الطلاب.

**3- اختبار صحة الفرضيات المقترحة**

تعد الفرضيات المقترحة في الخطوة السابقة مجرد اجابات أولية أو حلول مقترحة للمشكلة موضوع الكتاب، اذ يتم مناقشتها من قبل الطلاب مناقشة دقيقة وشاملة لجيمع ابعادها ومضامينها في ضوء الادلة والاسانيد العلمية المتوافرة وذلك للتحقق من مدى صحتها. وجمع اكبر قدر ممكن منها والاطلاع عليه خلال الوقت المخصص للاستقصاء. وفي هذا الصدد يستطيع المدرس ان يعين الطلاب على تحديد المراجع التي يمكن ان يجدوا فيها الادلة والمعلومات التي لها علاقة بالفرضيات. وبعد استكمال الاجراءات التي تتعلق بصحة الفرضيات المقترحة تجري عملية قبول الفرضية أو عدم قبولها في ضوء الادلة التي سبق للطلاب ان قاموا بتحليلها، فاذا كانت الفرضية مدعمة بالادلة والمعلومات فانها تصبح مقبولة، واذ لم تكن مدعمة بالادلة والحقائق فانها تصبح غير مقبولة (الامين، 1992، ص74-77).

**4- استخدام الاستنتاجات أو التعميمات في مواقف جديدة**

في ضوء نتائج اختبار صحة الفرضيات المقترحة واستناداً الى المعلومات التي حصل عليها الطلاب، والتي من خلالها تم اثبات صحة أو عدم صحة الفروض،

يحاول الطلاب لتوصل الى استنتاجات أو تعميمات قائمة على اساس محتوى الفرضيات المدعمة بالبيانات والادلة. هذه الاستنتاجات تمثل الاساس في وضع المقترحات المناسبة والتي يمكن اعتمادها في معالجة المواقف أو المشاكل التي تواجههم أو التي تثار امامهم، ان الطلاب الذين يتوصلون الى النتائج المدعمة بالادلة والبيانات يقومون بتطبيقها على مواقف جديدة على ان يكون هناك تقارب أو تشابه بين المشكلة أو الموقف مثار الاستقصاء والمشكلة أو الموقف الجديد (الاحمد، 2001، ص106).

## أنواع الاستقصاء

يصنف الاستقصاء الى صنفين أو نوعين وذلك حسب القائمين به في مجال التعليم:

**1- الاستقصاء الحر**

يعني الاستقصاء الحر هو قيام المتعلم باختيار الطريقة ونوع الاسئلة والمواد والادوات والانشطة اللازمة لدراسة ما يواجه من مشكلات أو فهم ما يحدث حوله من حوادث وظواهر طبيعية، ويعد الاستقصاء الحر من ارقى انواع الاستقصاء، لان المتعلم يكون من خلاله قادراً على استخدام عمليات عقلية متقدمة تمكنه من وضع الحلول المناسبة للوصول الى المعرفة العلمية، اذ يكون قادراً على تنظيم المعلومات، وتصنيفها، وتقويمها، واختيار المناسب منها.

(نشوان، 1988، ص81)

**2- الاستقصاء الموجه**

اما الاستقصاء الموجه فهو ما يقوم به الطالب من نشاطات تحت اشراف المدرس وتوجيهه، ذلك ومن خلال قيام المدرس باعداد خطة للبحث وتحديد الاجراءات والانشطة المناسبة للطلاب. ويعتمد الاستقصاء الموجه على المتعلم ولكن في اطار واضح ومحدد يرمي الى تحقيق اهداف محددة، ان هذا النوع من الاستقصاء يمكن عده عملية تدريب للطلاب على البحث والتحليل ليصبحوا في المستقبل قادرين على القيام بالبحث العلمي معتمدين على جهودهم لشخصية وقابلياتهم الذاتية.(المصدر نفسه، 1988، ص82) (الاحمد، 2001، ص109).

ويرى المؤلف ان هذا النوع من الاستقصاء يمكن الافادة منه في مدارسنا وخاصة الاعدادية منها، اذ ان الطالب لابد له ان يتدرب على البحث والاستقصاء معتمداً على نفسه للوصول الى المعرفة، وهذا ما يتفق مع دعوة التربية الحديثة الى جعل الطالب مركزا للعملية التعليمية، زيادة على ذلك تهيئة الطالب الى ما سيكون عليه في المستقبل لا سيما وانه على ابواب المرحلة الجامعية التي تتطلب منه ان يكون كذلك.

## أهداف طريقة الاستقصاء

ترمي طريقة الاستقصاء الى تحقيق هدفين في مجال التربية وهما:-

1- الاهتمام بالطالب وجعله مركزاً للعملية التعليمية، وتعليمه اصول المناقشة، وتقدير وجهات النظر، والتعبير عن رأيه بحرية وطلاقه، واحترام النظام، والمشاركة في وضع المادة التعليمية وتنظيمها وتقويمها.

2- اكتساب المعرفة بطريقة فعالة، والتحقق من صحة المعلومات وكفاية الادلة، ومناقشة البدائل، وصياغة الفرضيات، وطرق اختبار صلاحيتها، واستخلاص القواعد والتعميمات. (الطشاني، 1998، ص267).

## ميزات طريقة الاستقصاء

لطريقة الاستقصاء ميزات عدة منها:-

1- يصبح الطلاب فيها مشاركين وليسوا متلقين للمعلومات، لان هذه الطريقة تثير اهتمامهم وتحفزهم للتعلم.

2- تعين الطلاب على تقويم الآراء المختلفة لاستخلاص الرأي الصائب من المواقف المتعددة، واختيار الفكرة المناسبة من بين بدائل متعددة. (عبد الله، 1997، ص138).

3- تنمي طريقة الاستقصاء بعض الاتجاهات لدى الطلاب كالموضوعية، وحب الاستطلاع، وتحمل المسؤولية، وسعة الافق. (خليفة، 1988، ص21).

4- تعتمد طريقة الاستقصاء على نشاط الطلاب وعملهم، اذ ينحصر عمل المدرس في توفير الامكانات والظروف وتنظيمها مما يساعد الطلاب على ان يتعلموا

بانفسهم. والوصول الى حل المشكلة التي يقومون باستقصائها. وهـذا يعنـي ان الطـلاب سـوف يتعلمون تدريجياً كيف يتعلمون (الامين، 1992، ص71).

5- ان التعلم بطريقة الاستقصاء، يحرر الطلاب من السلبيات ويشجعهم على الاعتماد على قـدراتهم الذاتية عن طريق التجريب والفروض العلمية (الجبوري، 1996، ص53).

6- تصلح طريقة الاستقصـاء للاسـتخدام في المنـاهج العاديـة، وفي الظـروف الدراسـية العاديـة. وقـد يستخدم فيها الكتاب المدرس العادي، فالكتب الدراسـية مليئـة بالموضـوعات التـي تصـلح لان تكون موضوعاً للاستقصاء. (الطشاني، 1998، ص277).

## عيوب طريقة الاستقصاء

لطريقة الاستقصاء عدة عيوب منها:-

1- تتطلب وجود مدرسين على درجة عالية من الاعداد التربوي، ولهذا يصعب اسـتخدامها مـن قبـل المدرسين الذين يفتقرون الى الكفايات الضرورية لاستخدامها.

2- تستغرق وقتاً طويلاً في مرحلة الاعداد، ومرحلة التنفيذ، ومن هنا فـان الكسـب الـذي تعـود بـه هذه الطريقة في تعلم موضوعات معينة قد يكون على حساب موضوعات اخرى. (عبد اللـه، 1997، ص138-139).

3- تحتاج طريقة الاستقصاء الى جهد كبير ومصادر عديدة ومـواد تعليميـة قـد لا تكـون متـوافرة في المكتبات.

4- لا يمكن استخدام هذه الطريقة في المجموعات الكبيرة.

5- ان بعض الطلاب ليس لديهم القدرة على القيام بهذه الطريقة. (الاحمد، 2001، ص112).

## الاتجاه العلمي Scientific Attitude

## نبذة تاريخية

لازمت الاتجاهات العلمية الانسان منذ خطواته الأولى نحو التقدم الحضاري، فقد كان لملاحظاته الدقيقة اثر كبير في كثير من الاكتشافات التي غيرت مجرى حياته على هذه الارض، فقد اكتشف النار عن طريق الملاحظة، كما اكتشف الزارعة، وعرف الطريق نحو حل مشكلاته عن طريق التجريب. وفي عصر الحضارة البابلية والاشورية، وصل سكان العراق عام (3000 ق.م) الى حضارة متقدمة شملت معارف علمية متنوعة وصناعات كيمياوية مختلفة. (باقر، 1950، ص373). وقد شاع في عهد سقراط (469-399 ق.م) اسلوب الحوار أو كما يسميه سقراط توليد الافكار، وذلك عن طريق اثارة الاسئلة ولفت الانتباه الى ظاهرة أو حادثة معينة، واكتشاف الحقائق، والوصول بالمتعلم الى الاهداف المرجوة عبر سلسلة من الاسئلة واجاباتها. (عبد الدائم، 1975، ص63).

ان انتشار بعض الاتجاهات العلمية في المجتمع العربي في العصور الوسطى كالتفتح الذهني، والامانة العلمية، نقل العرب كل ما اتيح لهم من علوم القدماء، واضافوا اليها في ترجمات امينة تعد من اروع الاعمال التي تحققت حتى ذلك العصر بالمقاييس الاكاديمية الخالصة. (زكريا، 1989، ص157). ويمكن الاستدلال على بعض الاتجاهات العلمية من اقوال رجال الفكر والعلماء العرب ويتمثل ذلك بالاقوال الآتية:-

- (اطلب الحق لا الميل مع الاراء) وهو يشير الى البحث عن الحقيقة.
- (اذا وجدت كلاماً حسناً لغيرك فلا تنسبه الى نفسك، واكتف بافادتك منه) وهو يشير الى الامانة الفكرية.
- (لم يكن يقين قط حتى صار فيه شك) وهو يشير الى الشك والعقلية الناقدة.
- جعل التجربة اساساً لمعرفة صحة رأي أو وجهة نظر. وهي تشير الى التجريب والاستناد الى الادلة والتريث في اصدار الحكم.

ويمكن ملاحظة الاتجاهات العلمية ايضاً في الرسالة السابعة لاخوان الصفا في العلم والمعلوم والتعلم والتعليم وأوجه السؤال.

السؤال الأول: هل هو؟ سؤال يبحث عن وجود الشيء أو عن عدمه والجواب بنعم أو لا.

والسؤال الثاني: ما هو يبحث عن حقيقة الشيء.

والسؤال الثالث: كم هو؟ يبحث عن مقدار الشيء.

والسؤال الرابع: كيف هو؟ يبحث عن صفة الشيء.

والسؤال الخامس: أي شيء؟ يبحث عن واحد من جملة أو عن بعض من الكل.

والسؤال السادس: اين هو؟ يبحث عن مكان الشيء أو رتبته.

والسؤال السابع: متى هو؟ يبحث عن زمان كون الشيء.

والسؤال الثامن: لم هو؟ يبحث علة الشيء المعلول.

والسؤال التاسع: من هو؟ يبحث عن التعريف للشيء.

ويمكن ان نستنتج من ذلك، ان السؤالين الأول والثاني يشيران إلى البحث عن الحقيقة والامانة الفكرية، والسؤال الثالث يشير إلى التكميم ووزن الادلة، وتشير الاسئلة الرابع والخامس والسادس والسابع إلى التوسع في المعرفة وحب الاستطلاع، اما السؤال الثامن فيشير إلى العلاقة بين السبب والنتيجة، ويشير السؤال التاسع إلى حب الاستطلاع ايضاً، وهناك كثير من الاشارات للاتجاهات العلمية في كتب واعمال العلماء العرب كالرازي، والكندي، وابن سينا، والبيروني، وابن الهيثم، وابن خلدون، وغيرهم (رسول، 1978، ص25-27).

وبرزت في أواخر القرن السابع عشر في أوربا اتجاهات علمية، وقد تمثلت هذه الاتجاهات في دعوة (فرانسيس بيكون) الى ايجاد علم علمي يهدف الى تحقيق سيطرة الانسان على الطبيعة وتسخير قواها لخدمته واسعاد حياته وذلك من خلال الملاحظة الدقيقة، والتجربة، وتجنب سرعة التعميم، والعمل الجماعي، والانتقال بثقة من حقيقة جزئية الى اخرى اذ ان بمجموع هذه الحقائق يعلو بناء المعرفة بالتدرج على ايدي الاعداد الكبيرة من العلماء الذين يتقاسمون المشكلات

المطلوب حلها فيما بينهم خلال الجيل الواحد والاجيال اللاحقة (زكريا، 1989، ص182).

بدأت الدراسة المنظمة للاتجاهات العلمية في بداية القرن العشرين، وذلك من خلال محأولات مختلفة لتحديد الاتجاهات العلمية وايجاد الوسائل الملائمة لقياسها ومن تلك الوسائل ما بناه (Curtis) سنة 1924 لقياس الاتجاهات العلمية محدداً اياها بالايمان بالعلاقة بين السبب والنتيجة، والتريث في اصدار الحكم، ووزن الادلة، والتفتح الذهني (Billeh, 1965, p. 155).

وجرت محاولات اخرى لقياس الاتجاهات العلمية، ومنها محاولة (Noll) في عام 1935 لبناء وسيلة جديدة لقياس الاتجاهات العلمية وتحديد ستة عناصر لها هي:

الدقة في الاعمال والملاحظة الدقيقة، والامانة الفكرية، والتفتح الذهني، والتريث في اصدار الحكم، والنقد (العقلية الناقدة)، والنظر الى العلاقة بين السبب والنتيجة (رسول، 1978، ص28).

وفي فترة الستينات ظهر الاهتمام بالاتجاهات العلمية، تلك التي اهتم بها (Haney) عام 1964، اذ حدد عناصر الاتجاه العلمي بسبعة عناصر هي حب الاستطلاع، والعقلانية، والتريث في اصدار الحكم، والتفتح الذهني، والموضوعية والامانة الفكرية، والتواضع (Haney, 1964, p. 33).

وفي السبعينات شهدت حركة البحث تطوراً كبيراً في الاتجاهات العلمية تحديد وقياساً عندما قام العاني في عام 1970 بقياس الاتجاهات العلمية لدى طلبة بعض الجامعات والثانويات في العراق معتمداً على مقياس عوف للاتجاهات العلمية 1959 في مصر بعد تكييفه للبيئة العراقية ومحدداً الاتجاهات العلمية بـ:عدم الايمان بالخرافة، وعدم التعصب، وعدم التعميم، وعدم الايمان بالقدرية، والربط بين السبب والنتيجة، واستعمال الطريقة العلمية، والتريث في اصدار الحكم، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالتقاليد الجامدة، ووزن الادلة. (العاني، 1970، ص192).

وفي عام 1975 قام (Billeh & Zakhariades) ببناء مقياس للاتجاهات العلمية وتحديد عناصرها بـ: العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، ونبذ الخرافة، والموضوعية والامانة الفكرية، والتريث في اصدار الحكم (Billeh, 1975, p. 156).

وفي ضوء هذه النبذة التاريخية عن الاتجاهات العلمية وتطورها وبعد اطلاع المؤلف على عدد غير قليل من الدراسات السابقة في هذا المجال يرى ان الاتجاه العلمي يتكون من ستة عناصر وهي العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات، والموضوعية والامانة الفكرية، والتريث في اصدار الحكم.

## مكونات الاتجاه العلمي

يمكن تحديد مكونات الاتجاه العلمي كالآتي:-

**أولاً: المكون الادراكي (المعرفي)**

يتضمن مجموعة من المعتقدات والآراء والمعلومات والمعارف ذات العلاقة بموضوع الاتجاه. والاتجاه العلمي رصيد الطالب من المعلومات والمعارف والمعتقدات التي يعرفها أو يكوّنها في موضوع العلم. فالطالب ذو الاتجاه العلمي يظهر استجابة مقبولة نحو العلم، كفهمه معنى العلم، ومعرفته مراحل تطور العلم، واهداف العلم، واهميته في حياة المجتمع. (زيتون، 1988، ص14).

**ثانياً: المكون الوجداني (الانفعالي)**

يتضمن انماط المشاعر التي يثيرها موضوع معين (الشعور بالارتياح أو عدم الارتياح، بالتأييد أو الرفض نحو احداث، أو اشخاص، أو افكار، أو مواقف، ويميل لان يكون اكثر مقاومة للتغيير اذ قد يستمر لوقت ما حتى بعد ان يغير الشخص رأيه حول موضوع معين (Carlson, 1987, p. 534).

**ثالثاً: المكون السلوكي (النزوعي)**

يمثل المقاصد السلوكية، أو نية الشخص لاداء سلوك محدد. وهي داخلية وغير ملحوظة بصورة مباشرة، ويمكن استنتاجها من الملاحظات أو الاستجابات اللفظية للاستبيانات. كما يتمثل المكون السلوكي بالكيفية والطريقة التي يجب ان يسلكها الطالب تجاه موضوع الاتجاه العلمي، فالطالب الذي يمتلك اتجاهاً علمياً

ايجابياً يسعى باستمرار الى مساندة ومناصرة العلم والدفاع عن العلم والعلماء. اما الفرد ذو الاتجاه العلمي السلبي فانه يسعى جاهداً الى التقليل من كل شيء يتعلق بـالعلم وموضـوعاته أو تنظيمـه، ومن هنا تعد الاتجاهات موجهات للسلوك تدفع بالفرد نحو السلوك العلمي أو الاتجاه الذي يتبناه الفرد تأييداً أو رفضاً (الباوي، 1997، ص60).

## مصادر تكوين الاتجاه العلمي

هناك مصادر عدة لتكوين الاتجاه العلمي، يمكن ان نذكر منها ما يأتي:-

1- استيعاب الاتجاهات وتمثلها مـن البيئـة: ان البيئـة التـي يعـيش فيهـا الطالـب مليئـة بكثـير مـن المواقف والآراء، ووجهات النظر المختلفة التي يتمسك بها الكبار سواء كان ذلك في البيت ام في المدرسة ام في خارج البيت والمدرسة، تعد مصادر للاتجاهات العلميـة التـي يكتسـبها الطـلاب بدرجة لا شعورية. (اللقاني، 1978، ص44).

2- الخبرات السابقة: تشكل هذه الخبرات اثراً انفعالياً عميقاً في نفس الفرد، وهي كثيرة في الحياة اليومية، فعندما يواجه الطالب موقفاص معنياً في مـادة دارسـية معنيـة، وقـد صاحب هذا الموقف احراجاً أو خجلاً أو ارتباكاً، قـد يترتـب عـلى مثـل هـذا الموقـف عدم اقبال الطالب عليه مرة اخرى وهذا يعني انه افاد من خبرتـه السـابقة. (تـايلور، 1962، ص94).

3- العمليات العقلية المباشرة: تنمو لدى الطلاب اتجاهات علمية ايجابية وسـلبية نتيجـة للعمليـات العقلية المباشرة التي يقومون بها خلال دراستهم لمشكلة معينة أو لمشروع علمي معين. (كاظم، 1976، ص166).

## خصائص الاتجاه العلمي

هناك عدة خصائص للاتجاه العلمي منها:

1- ذو صبغة انفعالية اذ ان استجابات الفـرد المعـبرة عـن الاتجـاه العلمـي، يتبعهـا ارتيـاح أو عـدم ارتياح، ويتبع ذلك اما سلوك اقبال أو سلوك تجنب.

2- يرتبط الاتجاه العلمي بمثيرات ومواقف، قد ترتبط باشخاص أو احداث أو جماعات أو افراد أو افكار.

3- يعد الاتجاه العلمي صورة من صور تحكم الفرد في ما يواجهه من مواقف.

4- انه قابل للملاحظة والقياس ويمكن التنبؤ به.

5- قد يكون الاتجاه العملي محدداً بعناصر أو موضوعات، أو قد يأخذ صفة التعميم.

6- يعبر الاتجاه العلمي عن مشاعر ذاتية اكثر منه مشاعر موضوعية ازاء ما يواجه الطالب من مواقف.

7- قد يأخذ الاتجاه العلمي صفة الشعور، أو اللاشعور. (قطامي، 1989، ص164).

## العوامل التي تساعد على اكتساب الاتجاه العلمي

هناك عدة عوامل تساعد على اكتساب الاتجاه العلمي أهمها:

1- توجيه الطلاب من المدرس الى القراءة الحرة عن المشكلات أو الموضوعات التي يدرسونها في اكثر ما يمكن من المراجع والكتب التي تتناول هذه المشكلات والموضوعات. فان ذلك يساعد على تنمية الاتجاه العلمي لديهم.

2- تأكيد المدرس على اهمية جمع البيانات الكافية للوصول الى رأي قاطع. وفي حالة عدم توافر الادلة الكافية يكون الرأي مجرد فرض محتمل يمكن الافادة منه في جمع بيانات جديدة.

3- تعويد الطلاب على مناقشة الآراء والتأكد من صحتها، فالرأي لا يستمد صحته الا من الدليل الذي يقوم عليه.

4- حرص المدرس على اتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة المشكلات المختلفة في الدرس وتوفير حرية التعبير لكل طالب والحكم على مختلف الاراء على اساس الادلة والبراهين المقنعة.

5- ان اتجاهات المدرس والروح التي يتعامل بها في الدرس تساعد على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، اذ ان المدرس يكون دائماً قدوة في تفكيره وسلوكه. (الباوي، 1997، ص60-61).

ان الاتجاه العلمي لا يمكن ان ينمو بشكل عفوي تلقائي من خلال المدرسة فقط، بل ان هذه العملية تحتاج الى تدريس مباشر ومقصود لاكساب الطلاب مثل هذه الخصيصة العلمية، ويحتاج الاتجاه العلمي الى توفير المناخ النفسي المناسب في غرفة الصف. لانه لا ينمو من خلال دراسة الطلاب للمقررات الدراسية فحسب، وكذلك فان تنمية الاتجاه العلمي تحتاج الى وقت وعدد غير محدد من الدروس وخبرات متعددة ومتنوعة. لذلك تقع على المدرس مسؤولية كبيرة في تنمية الاتجاه العلمي، فمن الناحية التربوية يعد المدرس القدوة الحسنة والمثل الذي يحتذى به من قبل الطلاب وهذا يتطلب منه ان يجسد عناصر الاتجاه العلمي في سلوكه معهم على نحو مستمر، فضلاً عن ذلك فان التدريس لاكساب مثل هذا الاتجاه العلمي يحتاج الى كفايات علمية ومهنية لدى المدرسين تمكنهم من القيام بهذا العمل. (كاظم، 1973، ص176-177).

## العوامل المؤثرة في الاتجاه العلمي

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الاتجاه العلمي الى مجموعتين من العوامل هما:

أولاً: العوامل البيئية.

ثانياً: العوامل الشخصية.

## أولاً: العوامل البيئية:-

وتقسم العوامل البيئية الى مجموعتين هما:

**1- العوامل البيئية التعليمية (المدرسية)**

يعد العامل البيئي مهم جداً بالنسبة للتأثير في الاتجاه العلمي وهو عامل النظام التربوي بشكل عام والمدرسة بشكل خاص، اذ ان تأثير المدرسة سائد في بناء المحكات الخارجية الرئيسة لاتجاهات الطلاب نحو العلم. (Ormerod, 1975, p. 99)

وتعد المدرسة عامل رئيس في بناء المحكات الخارجية الرئيسة لاتجاهات الطلاب نحو العلم، وغرفة الصف هي المكان الذي نحاول ان نكون فيه اكثر تبصراً، وروية، في التأثير على الاتجاه العلمي عند الطلاب وذلك من خلال استخدام الطريقة العقلانية في التدريس أو القائمة على تشجيع معرفة الاسباب والادلة في نقل المعلومات، والمهارات، وهي الطريقة التي لا تقتصر على نقل المبادئ العلمية الاساسية فحسب بل تتضمن تبني الاتجاه العلمي الايجابي نحو العلم. ( Russell, 1983, p. 30)

**2- العوامل البيئية غير التعليمية**

ان تأثير البيت يكون اكبر من تأثير المدرسة في بناء المحكات الداخلية للاتجاه نحو العلم عند الطلاب، ويعد البيت هو العامل المقرر الاقوى للاهتمام بالعلم. اذ ان الاتجاه العلمي للاباء داخل البيت له تأثير مهم في الاتجاه العلمي على الابناء وان اهتمامات الاب وادراك الابناء لها اكثر اهمية من الوظيفة الفعلية للاب في صياغة اهتمامات الطفل. (Ormerod, 1975, p. 99).

## ثانياً: العوامل الشخصية

وتتضمن العوامل المرتبطة بالفرد نفسه كالسمات الشخصية، والتحصيل والقدرة والجنس وغيرها، وارتبطت العلاقة بين الاتجاه العلمي وسمات الشخصية بستة من العوامل الشخصية هي:

1-هادئ/ سهل الاثارة.

2- مغامر/ خجول.

3- كيس/ساذج.

4- خائف/ مطمئن.

5- مجرب/ محافظ.

6- منضبط/ غير منضبط.

فقد أوضح العديد من الدراسات أثر الجنس في الاتجاه العلمي كمتغير مهم في تباين الاتجاه العلمي، عند الطلبة. اذ اشارت دراسة (يوزيرا) الى ان مستوى

التلهف للعلم أو الرغبة فيه عند الطلبة في كليات المجتمع والجامعة قد ارتبط بشكل دال بعامل الجنس، وكشفت دراسة نيثري عن فروق ذات دلالة معنوية في الاتجاه العلمي بين الطلبة من ذوي القدرة العليا، والطلبة ذوي القدرة المتدنية، لصالح الطلبة ذوي القدرة العليا. (دغيش، 1999، ص46-47).

## تكوين الاتجاهات

تتكون الاتجاهات لدى الافراد عن طريق الاتي:-

1- الاتجاه السلوكي: يؤكد على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في امكانية احداث السلوكات الايجابية بدلاً من السلوكات السلبية وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كما ظهرت لدى الفرد. ويلعب المدرس دوراً اساسياً في عملية تشكيل الاتجاهات بنوعيها الايجابية والسلبية من خلال نمط التفاعل الذي يوجده في غرفة الصف وعليه فهو مطالب بمعرفة الاسباب، ومن ثم محولة ايجاد المثير الطبيعي الذي يرتبط بالتعزيز، وتوفير جو تعليمي يبعث على الاحساس بالطمانينة والارتياح ويؤدي الى نجاح عملية التفاعل الصفي. اذ ان من السهل على المدرس تعديل وتحويل الاتجاهات السلبية الى اتجاهات ايجابية. اما الاشراط الاجرائي (سكز) فيقوم على اساس ان السلوك محكوم بنتائجه، أي ان التعزيز الذي يتبع سلوكاً ما يؤدي الى تكراره. فاذا كان السلوك الذي عزز وادى التعزيز الى تكراره سلوكاً ايجابياً فانه ينبغي الاستمرار في تقديم التعزيز كلما ظهر. ذلك السلوك المرغوب فيه اما اذا كان السلوك سلبياً فيجب التوقف عن التعزيز، والعمل على تعديل السلوك عن طريق استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه. مما يوجب على المدرس ان يدرك جميع المواقف والكلمات التي يخاطب بها الطالب، وكذلك نوع التعزيز الذي يقدمه. اذ ان عدم تعزيز الاتجاهات السلبية الموجودة لدى الطالب يجعل امكانية تكرارها ضئيلة، ويؤدي بالتالي الى انطفائها. (الزيود، 1999، ص115-116).

2- الاتجاه المعرفي: ويرى اصحاب هذا الاتجاه ان التنظيم المعرفي والبنية المعرفية والتأكيد على النمو المعرفي للطلاب من الامور الاساسية في تكوين الاتجاهات الايجابية. وعليه فان تعلم الاتجاهات الايجابية يتم على اساس تقديم ما

يتناسب مع مستويات الطلاب المعرفية وقدراتهم وامكاناتهم وهذا يتطلب تحديد الاتجاهات المراد تعديلها والتعرف الى هذه الاتجاهات من الفرد نفسه، وذلك من خلال استخدام بعض الاختبارات الاسقاطية لبيان الاشياء التي يرغبها والاشياء التي لا يرغبها فضلاً عن ملاحظة سلوك المتعلم وتزويده بالتغذية الراجعة التي ينبغي ان تكون ايجابية حتى تؤدي الى تكوين الاتجاه المرغوب فيه، واجراء مقارنة بين محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوي الاتجاه غير المرغوب فيه، والتعزيز الفوري للاتجاه المرغوب فيه فور ظهوره من جانب الطالب، لان ذلك يؤدي الى استمرار هذا الاتجاه لديه.

3- الاتجاه الاجتماعي: ويؤكد على الجماعة التي ينتمي لها الفرد، وما قد يكتسبه من خلال تفاعله معها من اتجاهات نحو موقف معين، سواء أكانت هذه الاتجاهات سلبية أو ايجابية وهو يؤكد ضرورة اثراء الطالب بالمعلومات والحقائق والمثل المتعلقة بالموضوع المراد تكوين اتجاه ايجابي نحوه، وكذلك التأكيد على ضرورة دمج الطالب مع مجموعات ذات اتجاهات ايجابية (المصدر نفسه، 1999، ص116-117).

## تغيير الاتجاهات

على الرغم من ان الاتجاهات ثابتة نسبياً، وتقاوم التغيير، الا انها عرضة للتعديل والتغيير، نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته، ويمكن تقويم الاتجاهات المتعلمة في ضوء ما يستجد على بيئة الفرد من ظروف أو شروط. ان عملية تغير الاتجاهات تتأثر بمجموعة من العوامل، بعضها يتعلق بالفرد ذاته، وبعضها، فكلما كان هذا الفرد اكثر انفتاحاً على الخبرات، كان اكثر تقبلاً لتعديل اتجاهاته، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته، فكلما كان هذا الموضوع اكثر التصاقاً بذات الفرد أو شخصيته كان الاتجاه اقل عرضة للتغير أو التعديل وتعتمد بعض اساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفي، وتنطوي على استخدام الحجج المنطقية وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه، كما تعتمد بعض الاساليب الاخرى على الجانب العاطفي، وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجهها نحو أو ضد موضوعات معينة. ان فعالية أي اسلوب تتوقف على التوفيق بين مفهوم الذات الراهن للفرد وطبيعة الاتجاه

موضوع التعديل أو التغيير، فالاسلوب المعرفي لا يغدو فعالاً الا اذا اتصف المتعلم بعقل مفتوح وتقبل للحقائق الموضوعية والمعلومات الواقعية، وقد يصبح اثر هذا المفهوم محدوداً نسبياً اذا كان المكون العاطفي للاتجاه المرغوب في تعديله قوياً وسائداً، أو كان موضوع الاتجاه ذا علاقة وثيقة بمفهوم الذات.

ويوصي علماء النفس، باتباع استراتيجية تدريجية في تغيير الاتجاهات لان هذه الاستراتيجية فاعلة وأثرها أكثر ثباتاً ودواماً، سواء كان الاسلوب المستخدم قائماً على الحجج أو المنطق أو المعلومات أو الحقائق أو العواطف. فضلاً عن توفير مناخ تسامحي يتم فيه تغيير الاتجاهات، فكلما كان المتعلم اكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته اكثر مرونة وقابلية للتغيير أو التعديل. (نشواتي، 1985، ص474).

## 1- الدراسات التي تناولت طريقة المحاضرة

**دارسة فراج، 1969**

اجريت هذه الدراسة في الجامعة الامريكية بالقاهرة، وهدفت تعرف اثر طريقتي المحاضرة والمناقشة في تدريس العلاقات العامة في مجموعات صغيرة في تعليم الكبار، اذ وضع المؤلف الفرضيات الآتية:

1- المجموعات التي تتعلم بطريقة المناقشة تحقق احصائياً مستوى تحصيلياً اعلى من المجموعات التي تتعلم بطريقة المحاضرة.

2- المجموعات التي تتعلم بطريقة المناقشة تحتفظ احصائياً بقدر من المعلومات اكبر من المجموعات التي تتعلم بطريقة المحاضرة.

تكونت عينة الكتاب من (36) طالباً وزعهم المؤلف على مجموعتين:

- المجموعة الضابطة وعدد افرادها (16) طالباً، درست بطريقة المحاضرة.
- المجموعة التجريبية وعدد افرادها (20) طالباً، درست بطريقة المناقشة.
- كافأ المؤلف بين افراد المجموعتين في عوامل السن، والميل المهني، والذكاء والشخصية، والتعليم، ومستوى المسؤولية في العمل.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً موضوعياً لقياس التحصيل، وطبقة ثلاث مرات، قبل بدء التجربة، وبعد اتمام التجربة بستة اشهر.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين في الاختبار القبلي عند مستوى دلالة 0.05.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين عند اتمام التجربة، وبعد اتمام التجربة بستة اشهر ولصالح الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة.

وفي ضوء النتائج التي حصل عليها المؤلف، فقد ثبت فاعلية طريقة المناقشة في تدريس العلاقات العامة لمجموعة من كبار الموظفين، لذا حبذ طريقة المناقشة لما حققته من نتائج ايجابية. (فراج، 1969، ص144-146)

**دراسة Atherton, 1972,**

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اثر طرائق (المحاضرة، والمناقشة، والدراسة المستقلة) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الخدمة الاجتماعية وطريقة الدراسة المستقلة (التعلم الذاتي).

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وقد صاغ المؤلف اهدافها في عدد من الفرضيات.

1- ان التدريس بطريقة المناقشة افضل من التدريس بطريقة المحاضرة.

2- ان طريقة المناقشة افضل من طريقة الدراسة المستقلة في تعلم الطلاب لتطبيقات محتوى المادة الدراسية.

تكونت عينة الكتاب من (53) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من ثلاثة صفوف ووزعوا بطريقة عشوائية ايضاً الى ثلاث مجموعات على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى وعدد افرادها (27) طالباً يدرسون بطريقة المحاضرة.
- المجموعة الثانية وعدد افرادها (11) طالباً يدرسون بطريقة المناقشة.
- المجموعة الثالثة وعدد افرادها (15) طالباً يدرسون بطريقة الدراسة المستقلة.

قام المؤلف بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه واستغرقت التجربة فصلاً دراسياً واحداً، وطبق في نهاية تجربته اختباراً تحصيلياً موضوعياً، مكوناً من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، على مجموعات الكتاب الثلاث واستخدم تحليل التباين والاختبار التائي (T- test) في معالجة النتائج.

اظهرت نتائج الكتاب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل بين المجموعات الثلاث التي درست بالطرائق التدريسية المذكورة آنفاً (Atherton, 1971, p. 24-27).

**دراسة Rothman, 1980**

مقارنة بين طريقتي المحاضرة وتدريس (لحالة) معينة بطريقة المناقشة وافضليتها في تعليم الاطفال العاجزين في عمليات التعلم.

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اية طريقة من طريقتي التدريس افضل في تعليم الاطفال العاجزين في عمليات التعلم وهاتان الطريقتان هما طريقة المحاضرة الاعتيادية و التدريس (لحالة) معينة بطريقة المناقشة.

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، في جامعة كولومبيا- كلية المعلمين.

بلغت عينة الكتاب (48) طالباً وزعوا على مجموعتين*

المجموعة التجريبية الأولى: درست بطريقة المحاضرة.

- المجموعة التجريبية الثانية: درست باستخدام طريقة المناقشة في دراسة الحالات اذ قدمت لهم الحالة (موضوع الدراسة) بشكل ملخص ومطبوع واستخدموا بعض الوسائل التعليمية.

كافأ المؤلف بين مجموعتي الكتاب في المعلومات التي يمتلوكونها وذلك باعطائهم اختباراً قبلياً لمعرفة معلوماتهم السابقة عن المادة قبل بدء التجربة وكانت المادة الدراسية نفسها لكلا المجموعتين.

* لم تذكر الدراسة طريقة اختيار العينة وتقسيمها.

أظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

- ان تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المحاضرة اقل من تحصيل طلاب المجموعة التجربية التي درست بطريقة المناقشة.

- ان الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة كانوا اكثر عمقاً في تحليل المشكلات لتعليم الاطفال العاجزين. (Rothman, 1980, p. 1539)

**دراسة سعادة، 1984**

هدفت هذه الدراسة الى الاجابة عن ما يأتي:-

1- ما اثر كل من طريقتي الالقاء والاستقصاء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافية في الاردن.

2- هل هناك فرق في الاحتفاظ بمادة الجغرافية التي يتعلمها الطلاب بطريقتي الالقاء والاستقصاء.

اجريت هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية/ جامعة اليرموك وقد بلغت عينة الكتاب (73) طالباً. منهم (36) طالباً لمجموعة الاستقصاء و (37) طالباً لمجموعة الالقاء.

اقتصر الاختبار المعد لقياس التحصيل والاحتفاظ على موضوع (علاقة الانسان بالانسان)، وقد استخدم المؤلف اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين من اجل اختبار الفرضيتين وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:-

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العام الذين يتعلمون الجغرافية بطريقة الاستقصاء ومتوسط تحصيل طلاب الصف نفسه الذين يتعلمون بطريقة الالقاء.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي العام (الاكاديمي) لمادة الجغرافية التي يتعلمونها بطريقة الاستقصاء، وبين احتفاظ طلاب الصف نفسه للمادة نفسها التي يتعلمونها بطريقة الالقاء. (سعادة، 1984، ص111)

**دراسة Walker, 1986**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر طريقتي المحاضرة والمناقشة في النجاح القرائي واتجاهات المراهقين من ضعيفي القدرة على التعلم، اجريت هذه الدراسة في جامعة بوستن.

تكونت عينة الدراسة من (15) فرداً، واستخدم المؤلف طريقة المحاضرة لتطوير المهارات عندهم، اما طريقة المناقشة فقد استخدمها لتأكيد المشاركة الفاعلة للطالب في المناقشات الشفوية مع المدرس. ومع اقرانه، وتمت دراسة اثار كل من الطريقتين فيما يتعلق بالتغير الذي حدث في مجال القراءة ونشاطات الطالب، وتم قياس نجاح الطالب في القراءة باجراء اختبار (المحتوى الادبي) في نهاية كل مدة خمس اسابيع من التعليم وتم قياس الاتجاهات باستعمال استبيانين، الأول بعد خمسة اسابيع من التعليم والآخر بعد عشرة اسابيع من التعليم.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

ان هناك فوائد متفاوتة مشتقة من كلتا الطريقين، اذ ان طريقة المحاضرة قد اثرت بصورة ايجابية في التذكر والاستيعاب للطلبة العاجزين عن التعلم، وسلبية في فهم الطلبة لذاتهم.

اما طريقة المناقشة فقد اثرت بصورة ايجابية في مفردات الطلبة وتعبيراتهم المكتوبة، كذلك اثرت ايجابياً في فهم الطلبة لذاتهم، وبرغم مميزات كلتا الطريقتين، فان الطلاب اظهروا انهم يفضلون طريقة المناقشة. (Walker, 1986, p. 1286)

## 2- الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة الجماعية

**دراسة Gnagey, 1962,**

سعت هذه الدراسة الى مقارنة اثر طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة مقابل جلسات المناقشة بقيادة المدرس في تحصيل واستيعاب الطلبة في علم النفس التربوي، اجريت هذه الدراسة في جامعة بتلر. وقد وضع المؤلف الفرضيات الآتية:-

1- ان طريقة المناقشة الجماعية التي يقودها الطلبة لها تأثير اكبر في تحصيل الطلبة مقارنة بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس.

تكونت عينة الكتاب من (84) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقسموا على صفين هما (آ، ب)، درس الصفان بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس لمدة اربعة اسابيع كانت الانشطة الصفية خلالها متوازنة، وادى كلا الصفين اختبارين اتضح من خلالهما انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيلهما، تغيرت طريقة تدريس الصف (ب) في بداية منتصف الاسبوع الخامس الى طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة، اذ قسم الطلبة على مجموعات تضم تسعة طلاب أو عشرة وتتكون هذه المجموعات من طالب واحد بمستوى (A) واربعة طلاب بمستوى (B) وثلاثة أو اربعة بمستوى (D)، اعتمد في تصنيفهم على نتائج الاختبارين الأوليين، بينما استمر العمل بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس (آ).

نظمت اختبارات موضوعية مرة اخرى في الاسابيع السابع، والثامن، والحادي عشر لقياس مستوى التحصيل في كلتا المجموعتين، وقد استخدم المؤلف مربع كاي في المعالجات الاحصائية.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في التحصيل.

لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات مغزى بالنسبة لاستيعاب الطلبة من ناحية الفهم والناحية العلمية والمتعة التي يحصلون عليها من الدرس مع ميل ضعيف لصالح المجموعة التي يقودها المدرس. (Gnagey, 1962. P 28-30).

**دراسة Fitzgerald, 1977**

اجريت هذه الدراسة في جامعة كولورادو في الولايات المتحدة الامريكية على طلاب السنة الأولى في كلية المعلمين الذين تخصصوا في موضوع الدراسات الاجتماعية والتربوية وتقوم على عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية مختلفة هي:

طريقة المحاضرة، وطريقة المحاضرة الموجهة (Lecture Tutorial) وطريقة المناقشة لتعرف اثر هذه الطرائق في تحصيل الطلاب.

تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية ثم وزعوا بطريقة عشوائية ايضاً الى اربع مجموعات متساوية بضمها الضابطة اذ بلغ عدد افراد كل مجموعة (30) طالباً.

استخدم المؤلف اختباراً تحصيلياً اعده بنفسه لقياس الجانب المعرفي كما استخدم اختبارات اخرى منها اختبار (Harvey) الذي استخدمه لتصنيف الطلاب الى مستويات عديدة بالنسبة الى فهمهم المادة.

كلف المؤلف ثلاثة اساتذة في التدريس. واستمرت مدة التجربة (6) اسابيع، استخدم المؤلف تحليل التباين في معاملة النتائج التي حصل عليها من الاختبار الذي اعده لهذا الغرض.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

حصول الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة على نتائج افضل واحسن بكثير من الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة فقط.

لم تكن هناك اختلافات كبيرة بين طريقة المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة. وكانت النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي تشجيع استخدام طريقة المناقشة او التزاوج بينها وبين طريقة المحاضرة الموجهة. (Fitzgerald, 1977. P, 7262)

**دراسة الخزرجي، 1985**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية.

وضع المؤلف فرضية رئيسة مفادها ((ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية)) ، اجريت الدراسة في جمهورية العراق، محافظة بغداد.

تكونت عينة الدراسة من (113) طالباً من طلاب الصف الرابع العام وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية في مدرستين ثانويتين في كل مدرسة مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وكالآتي:

- المجموعة التجريبية درست بطريقة المناقشة الجماعية وعددها (56) طالباً.
- المجموعة الضابطة وعددها (57) طالباً.

كافأ المؤلف بين مجموعتي الكتاب في متغيرات العمر الزمني، ودرجات الامتحان الوزاري للعام السابق، ودرجات معدل الفصل الأول، ودرجات امتحان نصف السنة، ودرجات الاختبار القبلي. استمرت مدة التجربة (6) اسابيع وقام المؤلف نفسه بتدريس مجموعتي الكتاب.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار من متعدد وطبقه على مجموعتي الكتاب، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عما اذا كانت نتائج الكتاب تؤيد فرضية الكتاب أو ترفضها.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية. (الخزرجي، 1985، ص51-76)

**دراسة الجبوري، 1986**

سعت هذه الدراسة الى اجراء مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي لتعرف اثر كل منهما في تحصيل الطلاب وفقاً للطريقتين.

اجريت هذه الدراسة في مركز محافظة بابل، ولتحقيق هدف الكتاب وضع المؤلف الفرضية الاتية:-

((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة المناقشة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بطريقة المحاضرة. عند مستوى دلالة (0.05) )).

تكونت عينة الدراسة من (61) طالباً موزعين على مجموعتين وكالآتي:

- المجموعة التجريبية درست بطريقة المناقشة وعددها (30) طالباً.
- المجموعة الضابطة درست بطريقة المحاضرة وعددها (31) طالباً.

كافأ المؤلف مجموعتي الكتاب بمتغير العمر الزمني، والتحصيل في الامتحان النهائي للعام الدراسي 1983/ 1984 في المجاميع العامة، ودرجات اللغة العربية، ودرجات الثقافة الادبية.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً موضوعياً يتكون من (30) فقرة وكان من نوع اختيار من متعدد والمزاوجة التكميلية، اتصف بالصدق والشمول وتم تطبيقه بعد نهاية التجربة مباشرة. استمرت مدة التجربة (10) اسابيع، وقام المؤلف نفسه بتدريس مجموعتي الكتاب.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بطريقة المحاضرة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة عند مستوى دلالة (0.05).

(الجبوري، 1986، ص2-107).

**دراسة السامرائي، 1987**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي مقارنة بالطريقة التقليدية (الالقائية). ولاجل تحقيق هدف الدراسة وضع المؤلف الفرضية الاتية:-

((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (الالقائية)، في الاختبار التحصيلي الذي طبق في نهاية التجربة)).

اختار المؤلف عشوائياً مدرستين من مدارس قاطع سامراء اذ بلغ عدد افراد عينة الدراسة (118) طالباً قسمت على مجموعتين:-

- المجموعة التجريبية درست بطريقة المناقشة الجماعية وعددها (59) طالباً.

- المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية (الالقائية) وعددها (59) طالباً.

كافأ المؤلف بين افراد العينة في متغيرات، التحصيل بالمعلومات التاريخية، والعمر الزمني، والدخل الشهري للعائلة، ومهنة الاب، والمستوى التعليمي للوالدين.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً مكوناً من (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة، وقد تحقق من صدقه الظاهري وحسب معامل ثباته بطريقة الاعادة وكان (0.77). استغرقت مدة التجربة (6) اسابيع، ودرس المؤلف نفسه مجموعتي الكتاب بنفسه خلال مدة التجربة.

استخدم المؤلف الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي وسائل احصائية لمعالجة البيانات الاحصائية الخاصة بالدراسة.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طريقة المناقشة الجماعية والطريقة التقليدية (الالقائية) (السامرائي، 1987، ص65-87)

**دراسة الفريجي، 1994**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام المناقشة الجماعية والندوة في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، ولتحقيق هدف الكتاب وضع المؤلف الفرضية الآتية:

((ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالمناقشة الجماعية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالندوة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيطبق في نهاية التجربة)).

اجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد/ المركز على طلاب المرحلة الثانوية/ الرابع العام. بلغت عينة الكتاب (66) طالباً وزعوا على مجموعتين:-

- المجموعة التجريبية الأولى تدرس بطريقة المناقشة الجماعية وعددها (34) طالباً.
- المجموعة التجريبية الثانية تدرس بالندوة وعددها (32) طالباً.

اعتمد المؤلف التصميم التجريبي ذا المجوعتين التجريبيتين ذواتي الاختبار التحصيلي البعدي اللتين تضبط كل منهما الاخرى.

كافأ المؤلف في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل السابق في مادة الاجتماعيات في امتحان البكالوريا والمعلومات الجغرافية السابقة والتحصيل الدراسي للابوين، قام المؤلف نفسه بتدريس المجموعتين التجريبيتين كونه قد عمل مدرساً لمادة الجغرافية وللمرحلة نفسها. استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً لقياس اثر المتغيرين المستقلين وهما المناقشة الجماعية والندوة في تحصيل الطلاب، فبلغ عدد فقراته (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد استخرج صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين وبلغ معامل ثباته (82%) عن طريق اعادة الاختبار. وحسب معامل صعوبة فقراته وقوة تمييزها بالمعادلات الاحصائية المناسبة.

واستخدم المؤلف الاختبار التائي (T. Test)، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان-براون، ومعادلة تمييز الفقرة وصعوبتها وسائل احصائية لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالمناقشة الجماعية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالندوة لصالح المناقشة الجماعية.

ان استخدام المناقشة الجماعية في التعليم يزيد من تحصيل الطلاب بدرجة اكبر من استخدام اسلوب الندوة. (الفريجي، 1994، ص2-69) .

## 3- الدراسات التي تناولت طريقة الاستقصاء الموجّه

**دراسة Armstrong, 1970,**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء في تدريس المواد الاجتماعية واثرهما في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الاعدادي في الولايات المتحدة الامريكية.

قام المؤلف بتقسيم الطلاب الى مجموعتين، المجموعة الأولى كانت معدلاتهم 66% فما فوق وصنفت على انها ذات القدرة المرتفعة اما المجموعة الثانية كانت معدلاتهم تترأوح ما بين 33%-66%، وصنفت على انها ذات القدرة المنخفضة.

استخدم المؤلف اختبار تحصيلي، واختبار واطسون- كلاسر لقياس التفكير الناقد ومن ثم تطبيق هذين الاختبارين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المنخفضة على اختبار التحصيل لصالح ذوي القدرة المنخفضة.

- ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل والتفكير الناقد بين المجوعتين الأولى والثانية. (Armstron, 1970,p .1611)

**دراسة Kindra, 1981,**

هدفت هذه الدراسة الى مقارنة اثر الاستقصاء الموجه (الاسلوب النشاطي) وبين المحاضرة التقليدية (اسلوب الكتاب) في التحصيل في الصفوف ذات المستوى الجامعي.

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية- جامعة آيو وبلغت عينة الدراسة (141) طالباً، (69) طالب للمجموعة التجريبية و(72) طالب للمجموعة الضابطة (التقليدية) وقد استمرت الدراسة لمدة (6) اسابيع. استخدم المؤلف اختبار (T- Test) لتحليل النتائج وكانت كالاتي:-

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية يمكن تأشيره في التحصيل عندما يتم تصنيف الطلبة الى ثلاثة مستويات للقدرة (عالية، متوسط، واطئة).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية لتأشير اختلاف جوهري عندما يتم تصنيف الطلبة الى مستويات متعددة على اساس ساعات الصف السابقة.

3- لا يوجد هناك اختلاف كبير في التعليم بالنسبة للطلبة الذين يتلقون التعلم من خلال الاستقصاء الموجه (اسلوب النشاط) وبين أولئك الطلبة الذين يتلقون التعليم بواسطة المحاضرة التقليدية. (Kindra, 1981,p. 147)

**دراسة خليفة، 1982**

سعت هذه الدراسة الى المقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافية للصف الأول الثانوي في الاردن. والتعرف على اثر كل من طريقة الاستقصاء والالقاء في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي واحتفاظهم في مادة الجغرافية.

اعتمد المؤلف التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا القياس البعدي لمجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً، وزعت عشوائياً على مجموعتين:

- مجموعة تجريبية درست بالاستقصاء وعدد افرادها (36) طالباً.
- مجموعة ضابطة درست بطريقة الالقاء وعدد افرادها (38) طالباً.

كافأ المؤلف افراد المجموعتين احصائياً بالاختبار القبلي وحسبت الفروق الدالة احصائياً، كما افترض المؤلف ان العوامل الخارجية تؤثر بالدرجة نفسها في المجموعتين.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل والاحتفاظ لمادة الجغرافية شمل المجالات الثلاث الأولى من تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق)، عرضه على الخبراء، واستخرج صدقه، واستخدم معادلة كيودور ريتشاردسون (20) لاستخراج معامل الثبات، وبلغ (0.82). استخدم المؤلف الاختبار التائي (T- Test) لمعالجة البيانات عند مستوى دلالة (0.05).

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا الجغرافية بطريقة الاستقصاء، ومتوسط تحصيل طلاب الصف نفسه الذين تعلموا بطريقة الالقاء لصالح طريقة الاستقصاء.

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين احتفاظ الطلاب بمادة الجغرافية التي تعلموها بطريقة الاستقصاء، وبين احتفاظ طلاب الصف نفسه بالمادة التي تعلموها بطريقة الالقاء لصالح مجموعة طريقة الاستقصاء (خليفة، 1982، ص311-313).

**دراسة نشوان، 1988**

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (409) طالباً وقد قسمت الى مجموعتين:

- مجموعة تجريبية درست بالاستقصاء الموجه وبلغ عدد افرادها (206) طالباً.
- مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) وبلغ عدد افرادها (203) طالباً.

استخدم المؤلف اختبار (t- test) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين، واختبار (z) لتعرف ما اذا كان عدد الطلاب من المجموعتين الذين كان تحصيلهم 50% من المفاهيم العلمية يزيد عن 50% من عدد افراد العينة، استخدم المؤلف تحليل التباين الاحادي (1×3) لتحديد العملية.

اظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

كانت النتائج مرضية لطلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالاستقصاء الموجه.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، مع ان متوسط درجات طلاب المدارس الخاصة اعلى قليلاً من طلاب المدارس الحكومية.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل صف وفي العينة ككل (نشوان، 1988، ص77-78).

**دراسة العمري، 1990**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات في الفكر العربي الاسلامي لدى طلبة كليات المجتمع في الاردن، اجريت هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية، فقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلبة كلية عمان للمهن الهندسية للدارسين لمادة دراسات في الفكر العربي الاسلامي للعام الدراسي 1989/ 1990، الفصل الأول.

قسمت عينة الدراسة المكونة من (4) شعب عشوائياً الى مجموعتين هي:-

- المجموعة التجريبة درست بطريقة الاستقصاء.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية.

درس المؤلف مجموعتي الكتاب بنفسه وبمعدل ست حصص اسبوعياً. كافأ المؤلف مجموعة التجريبية والضابطة باختبار تحصيلي قبلي، استخدم المؤلف اختباراً تحصيلياً اشتمل على معرفة وحدة القضايا المعاصرة ومهمها وتطبيقها، وتأكد من صدقه وثباته اذ بلغ ثباته (0.81)، واستخدم اختبار (T- test) في معالجة البيانات الاحصائية.

واظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطلبة الذين تعلموا بطريقة الاستقصاء وبين متوسط تحصيل الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الاستقصاء.

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين احتفاظ الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الاستقصاء، ويرجع ذلك الى اعتماد الطلبة على انفسهم في تحضير المادة الدراسية ومشاركتهم الفاعلة في التعليم. (العمري، 1990، ص482-484)

**دراسة العبيدي، 1996**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية.

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق، محافظة الانبار، مدينة الرمادي وكان الهدف منها الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1- ما اثر التدريس باستخدام كل من طريقة المحاضرة والمناقشة والاستقصاء الموجه (كل على حدة) في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب التاريخ القديم؟

2- ما الفرق بين الطرائق التدريسية الثلاث في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية؟

اختار المؤلف تصميماً تجريبياً لثلاث مجموعات تقوم هذه المجموعات بعملية الضبط مع بعضها، اما الاختبار البعدي فيقيس المتغير التابع، اكتساب المفاهيم التاريخية.

تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً، وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية بواقع (30) طالباً لكل مجموعة.

- المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة المحاضرة.
- المجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة المناقشة.
- المجموعة التجريبية الثالثة درست بطريقة الاستقصاء الموجه.

كافأ المؤلف بين مجموعات الكتاب الثلاث في متغيرات الذكاء، والتحصيل السابق، والمعلومات السابقة، اختبار المفاهيم التاريخية، واعد خططاً تدريسية خاصة بكل مجموعة، استمرت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، ودرس المؤلف المجموعات الثلاث بنفسه.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية تكون من (70) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، اتسم بالصدق وحسب معامل ثباته

بطريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (0.76)، استخدم المؤلف تحليل التباين الاحادي والاختبار التائي ( T-test) لعينتين مستقلين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

تفوق المجموعة التجريبية الثالثة على المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم التاريخية.

تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم التاريخية وكان الفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05ر0).

(العبيدي، 1996، ص35-59)

**دراسة العنبكي، 1999**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ، اجريت هذه الدراسة في جمهورة العراق، بغداد، الرصافة.

اختارت المؤلفة تصميماً تجريبياً من النوع العاملي (2×1) وذلك لوجود متغيرين مستقلين هما طريقة الاستقصاء الموجه، والاحداث الجارية.

تكونت عينة الدراسة من (89) طالبة بواقع (31) طالبة للمجموعة الأولى والثانية و (27) طالبة للمجموعة الثالثة وهي كالاتي:-

- المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة الاستقصاء الموجه.
- المجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

كافأت المؤلفة مجموعات البحث بمتغيرات، الاختيار القبلي، والعمر الزمني، والذكاء، والدرجة النهائية في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط، والمستوى التعليمي للوالدين.

قامت المؤلفة ببناء اختبار للتفكير الناقد، استخرجت صدقه وقوة تمييز فقراته، ومعامل صعوبتها، ثم استخرجت معامل ثباته من خلال اعادة تطبيقه على

عينة مختلفة من طالبات الصف الثاني المتوسط في محافظة بغداد وقد طبق قبلياً وبعدياً على عينة البحث.

قامت المؤلفة بتدريس مجموعات البحث الثلاث بنفسها على وفق الخطط التدريسية التي اعدتها باشراف الخبراء خلال فترة التجربة التي استغرقت الفصل الأول من العام الدراسي 1998/ 1999 استخدمت المؤلفة تحليل التباين واختبار (T- Test) في معالجة البيانات الاحصائية الخاصة بالدراسة.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

1- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة الأولى.

2- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية وبين طلبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

3- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

4- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

5- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

(العنبكي، 1999، ص3-141)

**دراسة المليكي، 2001**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم الجعرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي في اليمن.

اجريت هذه الدراسة في الجمهورية اليمنية، لغرض تحقيق هدف البحث وضع المؤلف الفرضية الآتية:-

((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التي تدرس المفاهيم الجغرافية بطريقة الاستقصاء الموجه، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية))).

اختار المؤلف التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي لمجموعتين (تجريبية واخرى ضابطة)، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وزعت على مجموعتين.

- المجموعة التجريبية درست بطريقة الاستقصاء الموجه وعددها (50) طالب.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) وعددها (50) طالب.

كافأ المؤلف بين مجوعتي البحث في متغيري التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية، والمعرفة السابقة في المادة العلمية قيد البحث، صاغ المؤلف اهدافاً سلوكية للمادة العلمية (المفاهيم الجغرافية) وهي (14) مفهوماً رئيساً بلغ عددها (85) هدفاً سلوكياً، معتمداً المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق)، للمجال المعرفي، واعد (20) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث، لغرض قياس مدى اكتساب طلاب مجموعتي البحث المفاهيم الجغرافية اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً في ضوء الاهداف السلوكية ومستوياتها تكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وزعت فقراته على وفق خريطة اختبارية وعلى وفق المادة العلمية ومستويات الاهداف، تحقق المؤلف من صدقه

بعرضه على مجموعة من الخبراء، وحسب معامل صعوبته وقوة تميز فقراته بالمعادلات الخاصة بذلك، اما ثباته فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية وعولجت بياناتها باستخدام معادلة بيرسون بلغ (0.71) وصحح بمعادلة سبيرمان براون فبلغ (0.83). استمرت مدة التجربة (10) اسابيع، وعلى اثرها طبق الاختبار على عينة البحث.

استخدم المؤلف الاختبار التائي (T- Test ) لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (0.05).

اظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطبقة الاعتيادية (التقليدية). (الملـيكي، 2001، ص1-94)

## 4- الدراسات التي تناولت الاتجاه العلمي

**دراسة Harvey, 1949**

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام الرحلات التعليمية في تدريس العلوم العامة في تنمية الاتجاهات العلمية لطلبة الصف التاسع لاحدى المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية.

تكونت عينة الدراسة بصورتها الاولية من (68) طالباً وطالبة وقام المؤلف بتوزيعها على مجموعتين احداهما درست باستخدام الرحلات التعليمية وهي المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الثانية التي تمثل الضابطة خبرات صفية درسها المدرس نفسه.

طبق المؤلف اختبار التحصيل العقلي لـ(اوتس) قبل بدء التجربة، ثم استخدمت نتائج الاختبار في اجراء التكافؤ باسلوب المطابقة بين المجموعتين وقد استبعدت اربعة ازواج غير متكافئة في عملية المطابقة، كما طبق احد نصفي مقياس الاتجاهات العلمية لـ (كالدويل وكرتس) اختباراً قبلياً، بينما استخدم النصف الثاني منه اختباراً بعدياً، وقد اجرى المؤلف رحلتين تعليميتين للمجموعة التجريبية، بلغ

زمن كل واحدة منها (55) دقيقة، واستخدم المؤلف الاختبار التائي لمعالجة البيانات الاحصائية.

اظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الاتجاهات العلمية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرحلات التعليمية. (Harvey, 1949,p. 242-248)

**دراسة البغدادي 1976**

هدفت هذه الدراسة الى مقارنة مدى فاعلية اربع طرائق لتدريس وحدة الوارثة في التحصيل المعرفي وتنمية الاتجاه العلمي والميل العلمي لطلبة دور المعلمين والمعلمات عدد من محافظات جمهورية مصر العربية.

وقد اختار المؤلف الطرائق والنشاطات الاتية:-

1- الطريقة التقليدية (المعتادة) بمفردها.

2- الطريقة التقليدية + التعليم المبرمج لموضوعات وحدة الوارثة.

3- الطريقة التقليدية + القراءة الخارجية لكتب الوارثة والجنس.

4- الطريقة التقليدية + التسجيلات والافلام التعليمية.

تكونت عينة البحث من (320) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس العلمي لدور المعلمين والمعلمات في محافظات: اسيوط، واسوان، والمنيا. وقد وزع المؤلف عينة الدراسة على اربع مجموعات تضم كل واحدة منها (50) طالباً و(30) طالبة، وكافأ بين افراد المجموعات في العمر، والتحصيل في مادتي العلوم واللغة العربية، ودرجات اختبار الذكاء لطلاب وطالبات كل مجموعة على حده، ثم لطلبة كل مجموعة من المجموعات الاربع قبل بدء التجربة، وقد كانت المجموعات متجانسة.

وقد اختار المؤلف لكل مجموعة احدى الطرائق التدريسية المشار اليها بالطريقة العشوائية، كما اسند مهمات تدريب موضوعات الوحدة للمجموعات الاربع لمدرسي العلوم في تلك الدور، كما تماثل المدرسين القائمين في تدريس

المجموعـة الضـابطة والتجريبيـة عـلى اسـاس تمـاثلهم في المؤهـل العلمـي والخـبرة التدريسـية واراء المشرفين.

استخدم المؤلف التصميم التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي لمجموعات بحثه وقد كـان الهدف من تطبيق الاختبارات القبلية للتحصيل المعـرفي والاتجـاه والميـل العلمـي لتحديـد مـا لـدى الطلبة من معارف وخبرات سابقة ومدى النمو الحاصل في هذه المتغيرات التابعة بعـد الانتهـاء مـن التجربة وتطبيق الاختبار البعدي.

اعد المؤلف برنامجاً في موضوعات وحدة الوارثة لطلبة المجموعة الثانية كما اختار كتيـب الوارثة والجنس بوصفه تعيناً متماثلاً لطلبة المجموعة الثالثة، اما المجموعة الرابعة فقـد اختـار لهـم تسجيلاً صوتياً لشريط مادة تعليمية تناولت موضوع مندل والوارثة كما اختار لهـا فلمـين تعليميـين من الافلام المتحركة والناطقة.

اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً من نـوع الاختيـار مـن متعـدد للمسـتويات السـتة للمجـال المعرفي بحسب تصنيف بلوم وقد تضمن الاختبار (90) سؤالاً استوفت وحـدة الوارثـة كـما اسـتخدم مقياساً للاتجاه العلمي اعده الدكتور منير كامل عام 1968.

استخدم المؤلف الاختبار التـائي وتحليـل التبـاين وسـائل احصـائية في تكـافؤ المجموعـات أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

اظهرت نتائج تنمية الاتجاه العلمي للمجموعات وجود فـروق ذات دلالـة احصـائية وكـان ترتيـب مجموعة الافلام التعليمية الثاني بعد مجموعة التعليم المبرمج، تليهـا مجموعـة القـراءات الخارجيـة، بينما كانت المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية بمفردهـا اقـل المجموعـات في تنميـة الاتجـاه العلمي.

ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في تنمية الاتجاه العلمي بين طلاب وطالبات كل مجموعة، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب كل مجموعة.

وجد ارتباط موجب بين كل من التحصيل المعرفي والاتجاه العلمي والميـل العلمـي في كـل مجموعـة تبعاً للطرق والنشاطات المستخدمة. (البغدادي، 1976، ص3-226)

**دراسة Vanek & Montean, 1977**

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام طريقتين لتدريس العلوم هما: طريقة المشاركة الفعلية، وطريقة الكتاب المقرر في تنمية الاتجاه العلمي والتحصيل في العلوم عند طلبة المرحلة الابتدائية في احدى نواحي نيويورك.

تألفت عينة البحث من (110) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع في احدى المدارس الابتدائية الريفية تتراوح اعمارهم بين (8-10) سنوات، وقسم التلاميذ في كل صف الى مجموعتين احداهما درست المنهاج بطريقة المشاركة الفعلية، والاخرى درست المنهاج بحسب الكتاب المقرر واستمرت مدة الدراسة من (6-8) اسابيع وبحدود 20 حصة دراسية وتم ضبط اثر المعلم بطريقة التدوير خلال الدراسة (وحدتين في كل صف) ومن ثم طبق اختبار رالف (S. A. S) لقياس الاتجاه العلمي وهو من نوع ليكرت وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

1- ان متوسط اداء طلبة الصف الثالث على مقياس الاتجاه العلمي اعلى من مستوى متوسط اداء الصف الرابع.

2- كانت الاناث اكثر من الذكور اتصافاً بسمة التريث في اصدار الحكم في تحري المعلومات وتقويم الادلة.

3- كانت الاناث في المجموعة التي درست منهاج المشاركة الفعلية اكثر تفتحاً ذهنياً من الاناث في مجموعة الكتاب المقرر بينما ظهر عكس ذلك في حالة الذكور.

4- ان متوسط تحصيل طلبة الصف الرابع في العلوم اعلى من متوسط تحصيل الصف الثالث. (Vanek & Montean, 1977, P. 57-62).

**دراسة Mulopo, 1985**

هدفت هذه الدراسة الى تعرف التأثيرات المتباينة لطريقتي التدريس التقليدية والاستكشافية في تدريس الحقائق العلمية، وفهم العلم، والاتجاهات العلمية عند الطلبة في رحلتين من مراحل النمو العقلي هما مرحلة العمليات الواقعية (المادية) ومرحلة العمليات الشكلية (المجردة).

تكونت عينة البحث من (120) طالباً وطالبـة مـن طلبـة الكيميـاء اختـيروا عشـوائيا مـن مدرستين على صورة مجموعتين متساويتين.

- المجموعة الاولى تمثل طلبة مرحلة العمليات المادية اختيروا من احدى المدرستين.
- المجموعة الثانية تمثل مرحلة العمليات المجـردة اختـيروا مـن المدرسـة الاخـرى. وقسـمت كـل مجموعة رئيسة الى مجموعتين ثانويتين متساويتين، ومن ثم وزعت المجموعتان الثانويتان لكل مـن المرحلـة العقليـة الماديـة والمرحلـة الشـكلة عشـوائياً عـلى طريقتـي التـدريس التقليديـة والاستكشافية، واستمرت مدة التدريس عشرة اسابيع واختبر جميع افراد العينة في بداية المـدة وعند نهايتها باستخدام اختبار (ACS) لقياس التحصيل واختبـار فهـم العلـم واختبـار الاتجـاه العلمي واستخدمت وسـيلتان احصـائيتان لتحليـل بيانـات الاختبـارات القبليـة والبعديـة هـما تحليل التباين من الدرجة الثانية، واختبار توكي للمقارنات المتعددة عند مستوى دلالة (0.05)

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي المرحلة العقليـة المجـردة في فهـم العلـم لصـالح المجموعة الاستكشافية بينما لم تظهر مثل هذه الفروق بين مجموعتي المرحلة العقلية المادية.
2- وجود فروق ذات دلالـة احصـائية بـين الطلبـة في الاتجـاه العلمـي نتيجـة للاخـتلاف في طريقـة التدريس ولصالح الطريقة الاستكشافية.
3- وجود فروق ذات دلالة احصائيةبين الطلبة في التحصيل نتيجة للاختلاف في مرحلة النمـو العقـلي ولصالح المرحلة العقلية المجردة.
4- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في التحصـيل نتيجـة للاخـتلاف في طريقـة التـدريس ولصالح الطريقة التقليدية. واستنتج من ذلك ان الطريقـة التقليديـة يمكـن ان تكـون مناسـبة لتدريس الحقائق العلمية في حين ان الطريقـة الاستكشـافية يمكـن ان تكـون فاعلـة في تعزيـز الاتجاهات العلمية والفهم العلمي عند مرحلة النمـو المجـردة، وان التطـور العقـلي يمكـن ان يكون مرتبطاً بالتحصيل لكنه غير مرتبط بالاتجاهات العلمية. (Mulopo, 1985,p. 1410)

**دراسة صخي، 1988**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر طريقة الاستكشاف في تدريس العلوم في تنمية الاتجاهات العلمية لطلبة الصف الاول المتوسط.

اجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد، جمهورية العراق، بلغت عينة البحث (128) طالباً من طلاب الصف الاول متوسط في متوسطة الادريسي وقسمت عينة البحث على مجموعتين.

- المجموعة التجريبية درست بطريقة الاستكشاف وعددها (64) طالباً.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية وعددها (64) طالباً.

كافأ المؤلف المجموعتين في العمر الزمني، ودرجة التحصيل في مادة العلوم والتربية الصحية في الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم المؤلف مقياساً اعده (بله وزخاريس) لقياس الاتجاهات العلمية وطبق على العينة بعده تعديله بما يلائم البيئة العراقية، اذ اصبح عدد فقراته (36) فقرة (اثنان منها كاشفتان) تغطي مجالات الاتجاه العلمي الستة وهي (العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات، والموضوعية والتريث في اصدار الحكم)، قام المؤلف نفسه بتدريس المجموعتين، وفي نهاية التجربة تم تطبيق مقياس الاتجاه العلمي عليهما، وقد استخدم المؤلف الاختبار التائي لقياس الفرق بين المجموعتين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

1- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه العلمي بشكل عام، الا انه ظهر فرق بسيط لصالح المجموعة التجريبية.
2- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في جانبي الموضوعية والتريث في اصدار الحكم.
3- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في الجوانب الاخرى التي تضمنها المقياس وهي العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات.(صخي، 1988، ص1-75)

**دارسة الباوي، 1997**

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة المعلمين نحو مادة الجغرافية من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:-

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعتي الطلبة ممن درسوا باستخدام بعض التقنيات التربوية وممن درسوا من دونها.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات ممن درسوا باستخدام بعض التقنيات التربوية.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام بعض التقنيات والذين درسوا من دونها.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعة الطالبات اللائي درسن باستخدام بعض التقنيات التربوية واللائي درسن من دونها.

اجريت الدراسة في محافظة بابل على طلبة المرحلة الاولى في معهدي اعداد المعلمين والمعلمات، وقد استخدم المؤلف التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لكل من المجموعتين التجريبتين والضابطتين ذو الاختبارين القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة منهم (57) في معهد اعداد المعلمين و(28) طالباً في المجموعة التجريبية و (29) طالباً في المجموعة الضابطة ومنهم (55) طالبة في معهد اعداد المعلمات (27) طالبة في المجموعة التجريبية و (28) طالبة في المجموعة الضابطة.

درست المجموعتان التجريبيتان باستخدام بعض التقنيات التربوية (الافلام التعليمية، والشرائح التعليمية، وشفافيات جهاز العرض العلوي). اما المجموعتان الضابطتان فلم تستخدم هذه التقنيات التربوية. استغرقت مدة التجربة (14) اسبوعاً درس المؤلف نفسه مجموعات البحث.

كافأ المؤلف بين افراد عينة البحث في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي والمعلومات الجغرافية السابقة، والاختبار القبلي في مقياس الاتجاهات العلمية.

اعد المؤلف مقياساً لغرض قياس الاتجاهات العلمية بلغ عدد فقراته (52) فقرة استخرج ثباته باعادة التطبيق فبلغ (86%) وطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ 88% واستخرج صدقه بعرضه على محكمين وتم تطبيقه على عينة البحث قبل وبعد البدء بالتجربة.

استخدم المؤلف (16) فلماً و(15) شريحة تعليمية وقام باعداد (25) شفافية تحمل (30) صورة شفافة عرضت على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في مدى صلاحيتها.

استخدم المؤلف الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان-بروان لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

1- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين وطلبة المجموعتين الضابطتين في تنمية الاتجاهات العلمية لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين عند مستوى دلالة (0.05).

2- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في تنمية الاتجاهات العلمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05).

3- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في تنمية الاتجاهات العلمية لصالح طالبات المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05).

4- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين في تنمية الاتجاهات العلمية عند مستوى دلالة (0.05) (الباوي، 1997، ص1-145).

## ثالثاً: المؤشرات والدلالات المستنبطة من الدراسات السابقة:-

1- لم يقتصر استخدام الطرائق التدريسية الثلاث (طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) على مادة دراسية معينة، او مرحلة دراسية محددة فقد شمل المواد الانسانية والعلمية، والمراحل الدراسية كافة.

2- تباينت الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات المستقلة، فبعض الدراسات هدف الى معرفة اثر طريقتين تدريسيتين في متغير تابع واحد هو التحصيل كما في دراسة (فراج، 1969)، ودراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، 1984)، ودارسة (Walker, 1986)، ودارسة (Gnagey, 1962)، ودارسة (الجبوري، 1986)، ودارسة (الفريجي، 1994)، ودراسة (Kindra, 1981)، ودراسة (العنبكي، 1999).

وهدفت بعض الدراسات الى تعرف اثر ثلاث طرائق تدريسية في متغير تابع واحد كما في دارسة (Atherton, 1972)، ودراسة (Fitzgerald, 1977)، ودراسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (الباوي، 1997).

كما ان بعض الدراسات السابقة هدفت الى تعرف اثر طريقة تدريسية واحدة في متغير تابع واحد هو التحصيل، او الاتجاه العلمي او التحصيل والاحتفاظ كدارسة (الخزرجي، 1985) ودراسة (Harvey, 1949)، ودارسة (صخي، 1988)، ودارسة (العمري، 1990).

وبعضها هدف الى تعرف أثر طريقتين تدريسي في متغيرين تابعين هما التحصيل، او الاتجاه العلمي او التفكير الناقد كدارسة (Walker, 1986)، ودراسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (Mulopo, 1986)، ودراسة (Vanek, 1977)، وبعض الدراسات هدف الى تعرف اثر اربع طرائق تدريسية في متغيرين تابعين هما التحصيل والاتجاه العلمي كدراسة (البغدادي، 1976).

3- اعتمدت الدراسات السابقة اساليب متنوعة لتعرف اثرها في الاتجاه العلمي فبعض الدراسات استخدم الرحلات التعليمية كدراسة (Harvey, 1949)، وبعضها استخدم الطرائق التدريسية كدراسة (البغدادي، 1976) ودراسة

(Vanek, 1977)، ودراسة (Mulopo, 1986)، ودراسة (صخي، 1988). وبعضها استخدم التقنيات التربوية (الافلام التعليمية، الشرائح التعليمية، الشفافيات). كدراسة (الباوي، 1997).

4- تباينت الدراسات السابقة في تناولها للمواد الدراسية، فبعضها تناول المواد الاجتماعية بشكل عام، كدراسة (Armstrong, 1970)، ودارسة (Fitzgerald, 1977) في الدراسات الاجتماعية، والتربوية وبعضها تناول المواد الاجتماعية كل مادة على انفراد كدارسة (سعادة، 1984)، ودراسة (الخزرجي، 1985)، ودارسة (الفريجي، 1994)، ودارسة (خليفة، 1982)، ودارسة (المليكي، 2001)، ودارسة (الباوي، 1997) في مادة الجغرافية، و(السامرائي، 1987) ودارسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (العنبكي، 1999) في مادة التاريخ اما بقية الدراسات السابقة فقد تناولت مواد دراسية اخرى كدارسة (فراج، 1969) في مادة العلاقات العامة ودراسة (Atherton, 1972) في مادة الخدمة الاجتماعية، ودارسة (Gnagey, 1962) في علم النفس التربوي ودراسة (الجبوري، 1986) في مادة اللغة العربية، ودارسة (العمري، 1990) في مادة دراسات في الفكر الاسلامي. وتناولت دارسة كل من (Harvey, 1949)، و(البغدادي، 1976)، و (Vanek, 1977)، و (صخي، 1988) في مادة العلوم، و (Mulopo, 1985) في الكيمياء. في حين لم تذكر دراسة كل من (Rothman, 1980)، و(Kindra, 1981)، و(Walker, 1986)، و(نشوان، 1988) المواد الدراسية التي تناولتها.

5- تباينت الدراسات السابقة في التصاميم التجريبية المستخدمة، فبعض المؤلفين استخدم تصحيحاً يضم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كما في دراسة كل من (فراج، 1969)، و(الخزرجي، 1985)، و(الجبوري، 1986)، و(السامرائي، 1987)، (Kindra, 1981)، و(خليفة، 1982)، و(نشوان، 1988)، و(العمري، 1990) و(المليكي، 2001)، و (Walker, 1986) مجموعة تجريبية واحدة.

واستخدم بعض المؤلفين مجموعتين تجريبية تضبط كل منهما الاخرى كما في دراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، 1984)، ودارسة (Vanek, 1977)، ودراسة ( Mulopo. 1986).

وبعض المؤلفين استخدم مجموعتين تجريبيتين واخرى ضابطة كدراسة (العنبكي، 1999)، وبعضهم استخدم مجموعتين تجريبيتين واخرى ضابطتين كدراسة (الباوي، 1997)، وبعضهم استخدم ثلاث مجموعات تجريبية تضبط كل منهما الاخرى كدراسة (Atherton, 1972)، ودراسة (العبيدي، 1996)، وبعضهم استخدم ثلاث مجموعات واخرى ضابطة كدراسة (Fitzgerald, 1977)، وبعضهم من استخدم اربع مجموعات كدراسة (البغدادي، 1976).

6- تباينت الدراسات السابقة في عدد افراد عيناتها فقد تراوحت ما بين (15) فرداً كما في دارسة (Walker, 1986)، و(409) فرداً في دارسة (نشوان، 1988)، في حين لم تذكر كل من دراسة (Armstrong. 1970)، ودارسة (العمري، 1990) عدد افراد عينتهما.

7- تباينت الدراسات السابقة في عملية التكافؤ بين المجموعات، فبعضها كافأ في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل السابق، والمعرفة السابقة، والذكاء، والمستوى التعليمي للاب والام ومهنهما كما في دارسة (الخزرجي، 1985)، ودراسة (الجبوري، 1986)، ودارسة (السامرائي، 1987)، ودارسة (الفريجي، 1994)، ودارسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (العنبكي، 1999)، ودراسة (المليكي، 2001) ودارسة (البغدادي، 1976).

وبعضها كافأ في متغير الاختبار القبلي كدراسة (Harvey, 1949)، ودارسة ( Rothman, 1980)، ودراسة (خليفة، 1982)، ودراسة (العنبكي، 1999)، استعملت الاختبار القبلي في اختبار التفكير الناقد واستعملت دراسة (الباوي، 1997) الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي. وزادت دراسة (فراج، 1969)، على المتغيرات السابقة متغير الشخصية، والميل المهني، ومستوى المسؤولية في العمل.

في حين لم تذكر دراسات كل من (Atherton, 1972)، ودراسة (سعادة، 1984)، ودراسة (صخي، 1988)، ودراسة (Walker, 1986)، ودارسة (Gnayey, 1962)، ودراسة ( Fitzgerald, 1977)، ودارسة (Armstrong, 1970)، ودارسة (Kindra, 1981)، ودارسة (Vanek, 1977)، ودارسة (Mulopo, 1985)، ودارسة (صخي، 1988)، والمتغيرات التي تم مكافأتها.

8- تباينت الدراسات السابقة في تناولها للمراحل الدراسية فقد اجريت دراسة (Vanek, 1977) على المرحلة الابتدائية واجريت دراسة كل من (نشوان، 1988)، ودراسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (العبنكي، 1999)، ودراسة (المليكي، 2001)، ودراسة (صخي، 1988)، ودارسة (السامرائي، 1987) على المرحلة المتوسطة.

واجريت دارسة (Atherton, 1972)، ودارسة (سعادة، 1984)، ودارسة (الخزرجي، 1985)، ودارسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (خليفة، 1982)، ودراسة ( Harvey, 1949) ودارسة (Mulopo, 1985). على المرحلة الثانوية. واجريت دراسات كل من (فراج، 1969)، و (Walker, 1986)، و(Gnagey, 1962)، و (Fitzgerald, 1977)، و(Kindra, 1981)، و(العمري، 1990) على المرحلة الجامعية، في حين اجريت الدراسة كل من (البغدادي، 1976) و(الباوي، 1997) على دور ومعاهد المعلمين والمعلمات. اما دراسة (Rothman, 1980) لم تذكر المرحلة الدراسية التي اجريت عليها.

9- تباينت الدراسات السابقة في المدة الزمنية لاجراء التجارب، فقد استغرقت مدة التجربة في بعض الدراسات فصلاً دراسياً كاملاً كما في دراسة (Atherrton, 1972)، ودراسة ( Gnagey, 1980)، ودراسة (Walker, 1986)، ودراسة (الفريجي، 1994)، ودراسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (العنبكي، 1999). وبعض الدراسات استغرق (14) اسبوعاً كدراسة (الباوي، 1997)، وبعضها استغرق (12) اسبوعاً كدراسة (صخي، 1988)، وبعضها (10)

اسـابيع كدراسـة (الجبـوري، 1986)، ودراسـة (الملـيكي، 2001)، ودراسـة (Mulopo, 1986)، وبعضـها (8) اسـابيع كدراسـة (Vanek, 1977) وبعضـها اسـتغرق (6) اسـابيع كدراسـة (Fitzgerald, 1977)، ودراسـة (الخزرجـي، 1985)، ودراسـة (السـامرائي، 1987)، ودراسـة (Kindra, 1981).

في حين لم تذكر دراسات كـل مـن (فـراج، 1969)، ودراسـة (Rothman, 1980)، ودراسـة (سـعادة، 1984)، ودراسـة (Armstrong, 1970)، ودراسـة (خليفـة، 1982)، ودراسـة (نشـوان، 1988)، ودراسة (العمري، 1990)، ودراسة (Harvey, 1949)، ودراسة (البغـدادي، 1976) المـدة التـي استغرقها التجربة.

10- اغلب الدراسات السابقة اعتمدت الاختبارات التحصيلية من نوع اختيار من متعدد التي اعدها المؤلفون انفسهم لقياس التحصيل، فقـد اسـتعملت دراسـة (العنـبكي، 1999) اختبـار التفكـير الناقد الذي اعده المؤلف نفسه، واستعملت دراسـة (Armstrong, 1970) اختيـار واطسـون-كلاسر لقياس التفكير الناقد، في حين لم تذكر دراسة (Kindra, 1981) نوع الاختبار المسـتخدم، وبعض الدراسات السابقة اعتمدت مقياساً جاهزاً لقياس الاتجاه العلمـي كدراسـة ( Harvey, 1949) التـي اسـتعملت مقيـاس (كالـدويل وكـرتس) واسـتعملت دراسـة (البغـدادي، 1976) مقيـاس الاتجـاه العلمـي الـذي اعـده الـدكتور منـير كامـل 1968، ودراسـة (Vanek, 1977)، استخدمت اختبار رالف (S. A. S) لقياس الاتجـاه العلمـي، واسـتخدمت دراسـة ( Mulopo, 1985) اختبـار (ACS) لقيـاس التحصـيل واختبـار فهـم العلـم واختبـار الاتجـاه العلمـي، واسـتعملت دراسـة (صـخي، 1988) مقيـاس الاتجـاه العلمـي الـذي اعـده كـل مـن (بلـه وزخارديس)، في حين استخدمت دراسة (الباوي، 1997) مقيـاس الاتجـاه العلمـي الـذي اعـده المؤلف نفسه.

11- تباينت الدراسات السابقة في عمليـة تـدريس مجموعـات البحـث، ففـي بعـض الدراسـات قـام المؤلـف نفسـه بعمليـة التـدريس كـما في دراسـة (Atherton,

1972 )، ودراسة (Walker, 1986) ودراسة (Gnagey, 1962)، ودراسة (الخزرجي، 1985)، ودراسة (الجبوري، 1986)، ودراسة (السامرائي، 1987)، ودراسة (الفريجي، 1994)، ودراسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (العمري، 1990)، ودراسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (العنبكي، 1999)، ودراسة (صخي، 1988)، ودراسة (الباوي، 1997). اما دراسة كل من (Fitzgerald, 1977) و(البغدادي، 1976) فقد كلف المؤلفين مدرسي المادة بتدريس مجموعات الكتاب.

في حين ان بعض الدراسات السابقة لم تذكر عملية تدريس مجموعات الكتاب كدراسة (فراج، 1969) كدراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، 1984)، ودراسة (Kindra, 1981)، ودراسة (خليفة، 1982)، ودراسة (نشوان، 1988)، ودراسة (المليكي، 2001)، ودراسة (Harvey, 1949)، ودراسة (Vanek, 1977)، ودراسة (Mulopo, 1985).

12- تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الاحصائية في تعرف النتائج، فقد استخدمت بعض الدراسات السابقة الاختبار التائي (T-test) كدراسة (سعادة، 1984)، ودراسة (الخزرجي، 1985)، ودراسة (خليفة، 1982)، ودراسة (العمري، 1990)، ودراسة (المليكي، 2001)، ودراسة ( Harvey, 1949)، ودراسة (صخي، 1988).

واستخدمت دراسة كل من (العبيدي، 1996)، و(العنبكي، 1999) و (البغدادي، 1976)، ودراسة (Atherton, 1972) تحليل التباين والاختبار التائي. واستخدمت دراسة (نشوان، 1988) اختبار (Z) مع تحليل التباين والاختبار والتائي.

اما دراسة كل من (السامرائي، 1987)، و(الفريجي، 1994)، و(الباوي، 1997) فقد استخدمت الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون، واستعملت دراسة (Mulopo, 1981) تحليل التباين واختبار توكي، واستخدمت دراسة كل من (Vanek, 1977) و(Fitzgerald, 1977) تحليل التباين فقط، ودراسة (Gnagey, 1962) فقد استخدمت مربع كاي.

في حين لم تذكر دراسة كل من (فراج، 1969)، و(Rothman, 1980)، و(Walker, 1986)، و(الجبوري، 1986) و(Armstrong, 1970) و(kindra, 1981) نوع الوسائل الاحصائية المستخدمة.

13- تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت اليها، فقد اكدت بعض الدراسات تفوق المجموعة التي درست بطريقة المناقشة في التحصيل كدراسة (فراج، 1969) ودراسة (Fitzerald, 1977)، ودراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (الخزرجي، 1985)، ودراسة (الجبوري، 1986)، ودراسة (الفريجي، 1994)، ودراسة (العبيدي، 1996)، وبعض الدراسات اكدت تفوق المجموعة التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل كدراسة (العمري، 1990)، ودراسة (المليكي، 2001)، ودراسة (العبيدي، 1996)، ودراسة (خليفة، 1982) في التحصيل والاحتفاظ، واظهرت دراسة (العنبكي، 1999) تفوق المجموعة التي درست بالاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية، والمجموعة التي درست بالاستقصاء الموجه في تنمية التفكير الناقد.

واظهرت بعض الدراسات السابقة عدم وجود فروق بين طريقة المحاضرة، وطريقة الاستقصاء الموجه كدراسة (سعادة، 1984)، ودراسة (Kindra, 1981)، ودراسة (نشوان، 1988)، وبعضها اظهر عدم وجود فروق بين طريقة المحاضرة، و طريقة المناقشة كدراسة (Atherton, 1970)، ودراسة (Walker, 1986) ودراسة (السامرائي، 1987)، واظهرت دراسة (Fitzerald, 1977) عدم وجود فروق بين طريقة المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة، ودراسة (Mulopo, 1986) اظهرت تفوق الطريقة التقليدية في التحصيل.

واظهرت دراسة (Gnagey, 1962) عدم وجود فروق بين طريقة مناقشة المجموعات الصغيرة وطريقة جلسات المناقشة بقيادة المدرس. ودراسة (Armstrong, 1970) اظهرت عدم وجود فروق بين المجموعة ذات القدرة المنخفضة والمجموعة ذات القدرة المنخفضة في التحصيل والتفكير الناقد.

واظهرت دراسة كل من (Harvey, 1949)، تفوق المجموعة التي درست باستخدام الرحلات التعليمية، و(البغدادي، 1976) تفوق المجموعة التي درست

باستخدام التعليم المبرمج ودراسة (Mulopo, 1986) تفوق المجموعة التي درست بالاستكشاف ودراسة (الباوي، 1997) تفوق المجموعة التي درست باستخدام بعض التقنيات التربوية (الشرائح التعليمية، الافلام التعليمية، الشفافيات)، ودراسة (Vanek, 1977) اظهرت تفوق المجموعة التي درست بطريقة المشاركة الفعلية في تنمية الاتجاه العلمي. في حين لم تظهر دراسة (صخي، 1988) فروقاً بين المجموعة التي درست بطريقة الاستكشاف والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية الاتجاه العلمي.

14- تباينت الدراسات السابقة في مجال العلاقة بين التحصيل والاتجاه العلمي، فقد اظهرت دراسة (البغدادي، 1976) وجود ارتباط موجب بين التحصيل والاتجاه العلمي في كل مجموعة تبعاً للطرائق والنشاطات المستخدمة، واظهرت دراسة (Mulopo, 1986) ان التطور العقلي مرتبط بالتحصيل لكنه غير مرتبط بالاتجاه العلمي، في حين لم تشر بقية الدراسات السابقة الى نوع العلاقة بين التحصيل والاتجاه العلمي.

15- الدراسات السابقة لم تدرس اثر استخدام الطرائق التدريسية الثلاث (طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) في التحصيل والاتجاه العلمي، وانما درست كل طريقة تدريسية على انفراد او مع الطرائق التدريسية الاخرى لتعرف اثرها في التحصيل، والاحتفاظ، والتفكير الناقد او مع متغيرات اخرى كالاحداث الجارية فتناولت دارسة كل من (فراج، 1969) ودراسة (Atherton, 1972) ودراسة (Rothman, 1980) ودراسة (سعادة، 1984) اثر طريقة المحاضرة في التحصيل وتناولت دارسة كل من (Gnagey, 1962) ودراسة (الخزرجي، 1985) ودراسة (السامرائي، 1987) ودارسة (الفريجي، 1994) لتعرف اثر طريقة المناقشة الجماعية في التحصيل.

في حين سعت دراسة (Fitzgerald, 1977) لتعرف اثر ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة المحاضرة، وطريقة المحاضرة الموجهة، وطريقة المناقشة في التحصيل، وكذلك دارسة (الجبوري، 1986) سعت لتعرف اثر طريقة المناقشة والمحاضرة في

التحصيل ودراسة (Walker, 1986) تناولت طريقة المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاهات.

وقد سعت دراسة (نشوان، 1988) ودراسة (المليكي، 2001) الى تعرف اثر طريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل اما دراسة (العمري، 1990) سعت الى تعرف اثر الاستقصاء الموجه في التحصيل و الاحتفاظ ودراسة (العنبكي، 1999) سعت الى تعرف اثر طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد. في حين سعت دراسة (Armstrong, 1970) الى معرفة اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء في تنمية التفكير الناقد. وسعت دارسة (العبيدي، 1996) الى تعرف ثلاث طرائق تدريسية (طريقة الاستقصاء الموجه، وطريقة المناقشة، وطريقة المحاضرة) في التحصيل.

## رابعاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة:-

افاد المؤلف من اطلاعه على الدارسات السابقة في جوانب عدة منها:-

1- تبلور مشكلة الكتاب ونضوجها وظهورها بشكل واضح الى حيز الوجود ومن ثم الكتابة فيها.

2- كيفية صياغة الاهداف السلوكية واشتقاقها، وخاصة ما يتعلق بالكتاب الحالي.

3- كيفية بناء كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه العلمي وطرائق استخراج صدق وثبات وتمييز فقرات كل منهما.

4- كيفية البدء بالتجربة وخطوات اجرائها والمستلزمات التي تحتاجها.

5- كيفية استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لغرض التوصل الى النتائج التي يهدف الكتاب الحالي تعرفها.

6- الاطلاع على كثير من المراجع التي لها علاقة بالكتاب الحالي، وكيفية الافادة منها، وكذلك تنظيم وتبويب المراجع والمصادر الخاصة بالكتاب الحالي.

7- الافادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز وتدعيم ما تتوصل اليه نتائج الكتاب الحالي في المتغيرات المستقلة التي يتضمنها.

# الفصل الثالث

# تطبيقات اجرائية

## أولاً:- التصميم التجريبي :

يعد اختيار التصميم التجريبي من أخطر المهام التي تقع على عاتق المؤلف، اذ ان سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الأساسي للوصول الى نتائج موثوق بها (الزوبعي، 1981، ص94-95).

اختار المؤلف التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وذو المجموعات التجريبية الثلاث التي تضبط احداهما الاخرى. والجدول (1) يبين ذلك.

**جدول (1)**

**التصميم التجريبي المعتمد في الكتاب الحالي**

| المجموعة | اختبار قبلي | المتغير المستقل | المتغير التابع | |
|---|---|---|---|---|
| | | | التحصيل | الاتجاه العلمي |
| التجريبية الاولى | مقياس الاتجاه العلمي | طريقة المحاضرة | اختبار بعدي | التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه العلمي |
| التجريبية الثانية | مقياس الاتجاه العلمي | طريقة المناقشة الجماعية | اختبار بعدي | التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه العلمي |
| التجريبية الثالثة | مقياس الاتجاه العلمي | طريقة الاستقصاء الموجه | اختبار بعدي | التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه العلمي |

في هذا النوع من التصاميم تعد كل مجموعة ضابطة وتجريبية في الوقت نفسه، اذ تضبط أحداهما الاخرى. فالاولى ضابطة للثانية والثالثة، والثانية ضابطة للاولى والثالثة، والثالثة ضابطة للاولى والثانية.

وفي هذا التصميم تدرس مجموعات الكتاب الثلاث كما يأتي:-

- المجموعة التجريبية الاولى تدرس بطريقة المحاضرة.

- المجموعة التجريبية الثانية تدرس بطريقة المناقشة الجماعية.
- المجموعة التجريبية الثالثة تدرس بطريقة الاستقصاء الموجه.

تتعرض مجموعات الكتاب الثلاث الى اختبار قبلي لغرض قياس الاتجاه العلمي قبل بدء التجربة، وبعد أن تدرس كل مجموعة تجريبية بالطريقة التي ذكرت في اعلاه، تتعرض مجموعات الكتاب الثلاث في نهاية التجربة الى اختبار بعدي في التحصيل لتعرف أي الطرائق التدريسية أثراً في تحصيل طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، واختبار بعدي في مقياس الاتجاه العلمي لتعرف مقدار التنمية الحاصلة في الاتجاه العلمي عند كل مجموعة من مجموعات الكتاب، أي بمعنى أي الطرائق التدريسية اثراً في تنمية الاتجاه العلمي، وبالتالي مقارنة النتائج النهائية وتعرف أي الطرائق التدريسية أثراً في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي وهذا ما كان يهدف الكتاب لتعرفه.

## ثانياً:- مجتمع الدراسة وعينتها

### 1- مجتمع الدراسة

اختار المؤلف عشوائياً المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى من بين المديريات العامة الأربع في محافظة بغداد وهي (المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى، والمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية، والمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، والمديرية العامة لتربية الكرخ الثانية) اذ راجع المؤلف المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، مديرية التخطيط التربوي/ البحوث والدراسات، لمعرفة اسماء المدارس الأعدادية والثانوية التي تقع ضمن الحدود الادارية لهذه المديرية، فوجد أن هناك ثمان وحدات ادارية تابعة لهذه المديرية هي (الكرخ المركز، والمنصور، والكاظمية المركز، والتاجي، وذات السلاسل، والطارمية، وابو غريب، والنصر والسلام).

اختار المؤلف بطريقة عشوائية قطاع الكاظمية المركز الذي يتكون من (21) مدرسة اعدادية وثانوية بضمنها المدارس المسائية ومدارس البنات.

استبعد المؤلف المدارس المسائية* ومدارس البنات** وبذلك اصبح عدد المدارس المشمولة بالكتاب (5) مدارس والجدول (2) يبين ذلك:

**جدول (2)**

**اسماء المدارس المشمولة بالكتاب في قطاع الكاظمية/ المركز**

| ت | اسم المدرسة | الموقع |
|---|---|---|
| 1 | ثانوية سيف الدولة للبنين | 405/ ز 5 |
| 2 | ثانوية ابي العلاء المعري للبنين | دور نواب الضباط |
| 3 | ثانوية العطيفية للبنين | الزهراء |
| 4 | اعدادية الكاظمية للبنين | الشيوخ |
| 5 | اعدادية التأميم للبنين | م/ 412 |

## 2- عينة الدراسة

اختار المؤلف بطريقة السحب العشوائي احدى مدارس قطاع الكاظمية/ المركز لتكون عينة الكتاب الحالي وهي اعدادية الكاظمية للبنين التي تتكون من ثلاث شعب للصف الخامس الادبي.

ووفقاً للتصميم التجريبي المعتمد في الكتاب الحالي، استخدم المؤلف طريقة السحب العشوائي لتوزيع مجموعات الكتاب الثلاث فكانت شعبة (جـ) المجموعة التجريبية الاولى تدرس بطريقة المحاضرة، وشعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية وتدرس بطريقة المناقشة الجماعية، وشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثالثة وتدرس بطريقة الاستقصاء الموجه.

* لان المدارس المسائية يكون اعمار الطلاب فيها قد تجاوز السن القانوني زيادة على امور اخرى ربما تربك الكتاب الحالي.

** لانه بحثه يقتصر على البنين فقط.

استبعد المؤلف الطلاب الراسبين من عينة الكتاب عند حساب النتائج فقط، لأنه يعتقد ان لديهم خبرات سابقة عن المادة الدراسية موضوع الكتاب الحالي بسبب دراستهم لها في السنة الدراسية الماضية (2000/ 2001) ولكنه ابقاهم طيلة مدة التجربة وذلك حفاظاً على النظام المدرسي وعدم اثارة الشك لدى الطلاب الاخرين. والجدول (3) يبين ذلك.

**جدول (3)**

**افراد العينة النهائية للبحث الحالي**

| المجموعة | الشعبة | العدد الكلي | عدد الراسبين | عدد افراد العينة النهائي |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية الاولى | جـ | 38 | 1 | 37 |
| التجريبية الثانية | أ | 40 | 1 | 39 |
| التجريبية الثالثة | ب | 41 | 1 | 40 |
| المجموع | | 119 | 3 | 116 |

## ثالثاً:- تكافؤ مجموعات الدراسة

تعد عملية التوزيع العشوائي التي أعتمدها المؤلف عند تحديده للمجموعات التجريبية من خلال اختياره كل مجموعة تجريبية تتمثل شعبة من شعب المدرسة، هو كافٍ لتحقيق التكافؤ بين مجموعات الكتاب، الا ان المؤلف أراد أن يتأكد من دقة التكافؤ في المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج الكتاب، فقد صمم المؤلف استمارة معلومات، الملحق (1) ووزعها على الطلاب لغرض التأكد بنفسه من الامور المهمة في الكتاب، وحصل على المعلومات الأخرى من السجلات الرسمية والبطاقات المدرسية لكل فرد من افراد عينة الكتاب.

وفيما يأتي المتغيرات التي كافأ بها المؤلف بين مجموعات الكتاب:-

1- العمر الزمني.

2- درجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام.

3- درجة الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة.

4- درجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ.

5- التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر.

6- التحصيل الدراسي للام.

7- مهنة الاب.

8- مهنة الام.

**1- العمر الزمني**

حصل المؤلف على تولدات أفراد عينة الكتاب من خلال الاستمارة التي وزعها عليهم وطلب منهم كتابة تولداتهم وكذلك البطاقة الشخصية لكل واحد منهم وتم تحويلها الى الاشهر، المحلق (2) واعتمد المؤلف تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين أعمار مجموعات الكتاب.

فقد بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الاولى (202.054) ومتوسط اعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (206.948) بينما بلغ متوسط اعمار طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (207.675) وقد ظهر من خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار طلاب مجموعات الكتاب عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بينهم في متغير العمر الزمني فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.610 ) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.072) وبدرجتي حرية (113.2). وبذلك تكون مجموعات الكتاب الثلاث متكافئة في متغير العمر الزمني والجدول (4) يبين ذلك.

**جدول (4)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لاعمار طلاب مجموعات الكتاب**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | 708.229 | 2 | 354.1145 | 1.610 | 3.0718 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 24840.564 | 113 | 219.828 | | | |
| الكلي | 25548.793 | 115 | | | | |

**2- درجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام**

حصل المؤلف على درجات أفراد العينة في مادة التاريخ للصف الرابع العام للسنة الدراسية 2000/ 2001 من سجل الدرجات الرسمي في المدرسة، الملحق (3) وقد استخدم المؤلف تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات الحسابية، اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (76.513 )، والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (73.358)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة فقد بلغ (73.75) ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات الكتاب الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينها في درجات الامتحان النهائي لمادة التاريخ للصف الرابع العام، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.2025) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.0718) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (113.2)، مما يدل على ان مجموعات الكتاب الثلاث متكافئة في درجات مادة التاريخ للصف الرابع العام للسنة الدراسية 2000/ 2001 والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

**نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات الامتحان النهائي في مادة التاريخ لطلاب مجموعات الكتاب.**

| مصدر التباين | | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | قيمة ف الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 223.2826 | 2 | 111.6413 | 1.7600 | 3.0718 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 7167.717 | 113 | 63.4311 | | | |
| الكلي | 7391 | 115 | | | | |

**3- درجة الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة**

أعد المؤلف اختباراً قبلياً مكوناً من (40) فقرة من نـوع أسـئلة الصـواب والخطـأ، الملحـق (4) اذ عرضه المؤلف على مدرسي مـادة التـاريخ في المدرسـة للتأكـد مـن وضـوح فقراتـه وملاءمتهـا لمستوى طلاب الصف الخامس الادبي وقد عـدلت بعـض هـذه الفقـرات في ضـوء الملاحظـات والآراء التي ابدوها، وقد طبق هذا الاختبار يوم السبت الموافق 15/ 9/ 2001 عـلى المجموعـات التجريبيـة الثلاث لغرض معرفة تكافؤها في المعلومـات التاريخيـة السـابقة التـي يمتلكونهـا عـن المـادة المقـرر تدريسـها لهـم. وتـم تصـحيح الاختبـار اذ تراوحـت درجـات الطـلاب بـين (35) و(14) درجـة، الملحق (5).

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسـون بطريقـة المحـاضرة (26.486)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبيـة الثانيـة الـذين يدرسـون بطريقـة المناقشـة الجماعية (25.743)، أما المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصـاء الموجـه فقـد بلغ متوسط درجات طلابها (27.125). ومن خلال نتـائج تحليـل التبـاين الأحـادي لـدرجات طـلاب المجموعـات التجريبيـة الـثلاث، لم يظهـر فـرق ذو دلالـة احصـائية بيـنهما في درجـات المعلومـات التاريخيـة السـابقة. فقـد بلغـت القيمـة الفائيـة المحسـوبة (1.979) وهـي أصـغر مـن القيمـة

الفائية الجدولية البالغة (3.0718) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (113.2). وهذا يعني ان المجموعات التجريبية الثلاث متكافئة في المعلومات التاريخية السابقة، والجدول (5) يبين ذلك.

**جدول (6)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | 37.7306 | 2 | 18.8653 | 1.979 | 3.0718 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 1077.0539 | 113 | 9.5314 | | | |
| الكلي | 1114.7845 | 115 | | | | |

**4- درجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ**

بالنظر الى ان الاتجاه العلمي هو أحد المتغيرين التابعين، اضافة الى التحصيل، فقد طبق المؤلف مقياس الاتجاه العلمي يوم الاحد الموافق 16/ 9/ 2001 لتحقيق التكافؤ في ضوء الدرجات التي يحصلون عليها في هذا المقياس، الملحق (6)، اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة (115.2702) ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية (117.3846)، أما المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه فقد بلغ متوسط درجات طلابها (120.25).

ومن خلال نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينهما في درجات مقياس الاتجاه العلمي، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2.8745) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.0718) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (113.2)

وهذا يعني ان المجموعات التجريبية الثلاث متكافئة في درجات الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه العلمي والجدول (7) يبين ذلك.

**جدول (7)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | 482.4119 | 2 | 241.2059 | 2.8745 | 3.0718 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 9482.0281 | 113 | 83.9117 | | | |
| الكلي | 9964.44 | 115 | | | | |

**5- التحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر.**

حصل المؤلف على المعلومات المتعلقة بالأب أو ولي الأمر* عن طريق اعداد استمارة معلومات، المحلق (1) وزعت على الطلاب قبل بدء التجربة. ويشير التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر الى المرحلة الدراسية التي اكملها. وقد استخدم المؤلف مربع كاي (Chi Square) في معاملة البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر لمجموعات الكتاب الثلاث.

وقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات الكتاب الثلاث في هذا المتغير. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (2.7) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (12.59) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (6). والجدول (8) يبين ذلك.

* دمجت الفئات (أمي، يقرأ ويكتب، ابتدائية) لانها اقل من (5) اشخاص

**جدول (8)**

**قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر بين مجموعات الكتاب.**

| المجموعة | التحصيل الدراسي للاب | | | | مجموع افراد العينة | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ابتدائية | متوسطة | اعدادية | جامعية | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الاولى | 7 | 12 | 8 | 10 | 37 | 6 | 2.7 | 12.59 | 0.05 |
| التجريبية الثانية | 10 | 9 | 13 | 7 | 39 | | | | |
| التجريبة الثالثة | 9 | 11 | 12 | 8 | 40 | | | | |
| المجموع | 26 | 32 | 33 | 25 | 116 | | | | |

**6- التحصيل الدراسي للأم**

حصل المؤلف على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للام لمجموعات الكتاب الثلاث عن طريق استمارة معلومات وزعها على الطلاب (عينة الكتاب)، الملحق (1) وتمت معاملة هذه المعلومات احصائياً باستخدام مربع كاي (Chi Square)، فظهر عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل الدراسي للأم، اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (10.4) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (15.51) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (8) وبهذا تكون مجموعات الكتاب الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (9) يبين ذلك.

**جدول (9)**

**قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للأم بين مجموعات الكتاب**

| المجموعة | التحصيل الدراسي للام | | | | | المجموع | درجـــة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | امية | ابتدائية | متوسطة | اعدادية | جامعية | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الاولى | 5 | 6 | 9 | 6 | 11 | 37 | 8 | 10.4 | 15.51 | 0.05 |
| التجريبية الثانية | 10 | 10 | 8 | 7 | 4 | 39 | | | | |
| التجريبية الثالثة | 11 | 10 | 8 | 8 | 3 | 40 | | | | |
| المجموع | 26 | 26 | 25 | 21 | 18 | 116 | | | | |

**7- مهنة الأب أو ولي الأمر**

حصل المؤلف على المعلومات الخاصة بمهنة الأب عن طريق استمارة معلومات، الملحق (1) وزعها على الطلاب (عينة الكتاب) وقد استخدم المؤلف مربع كاي (Chi Square) في معاملة البيانات الخاصة بمهنة الأب أو ولي الأمر لمجموعات الكتاب الثلاث.

وقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات الكتاب الثلاث في متغير مهنة الأب. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (3.726) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (9.49) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (4) وبهذا تكون مجموعات الكتاب الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (10) يبين ذلك.

**جدول (10)**

**قيمة مربع كاي للفروق في مهنة الأب أو ولي الأمر بين مجموعات الكتاب**

| المجموعة | مهنة الاب | | | مجموع افراد العينة | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | موظف | متقاعد | كاسب | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الاولى | 12 | 7 | 18 | 37 | 4 | 3.726 | 9.49 | 0.05 |
| التجريبية الثانية | 10 | 14 | 15 | 39 | | | | |
| التجريبية الثالثة | 13 | 8 | 19 | 40 | | | | |
| المجموع | 35 | 29 | 52 | 116 | | | | |

**8- مهنة الأم**

حصل المؤلف على المعلومات الخاصة بمهنة الأم عن طريق استمارة معلومات، الملحق (1) وزعها على الطلاب (عينة الكتاب) وقد استخدم المؤلف مربع كاي (Chi Square) في معاملة البيانات الخاصة بمهنة الام لمجموعات الكتاب الثلاث.

لقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات الكتاب الثلاث في متغير مهنة الأم. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (3.5) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (49.9) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (4). وبهذا تكون مجموعات الكتاب الثلاث متكافئة في هذا المتغير. والجدول (11) يبين ذلك.

**جدول (11)**

**قيمة مربع كاي للفروق في مهنة الأم بين مجموعات الكتاب.**

| المجموعة | مهنة الام | | | مجموع افراد العينة | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | موظفة | متقاعدة | ربت بيت | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الاولى | 8 | 13 | 16 | 37 | 4 | 3.5 | 9.49 | 0.05 |
| التجريبية الثانية | 15 | 11 | 13 | 39 | | | | |
| التجريبية الثالثة | 9 | 14 | 17 | 40 | | | | |
| المجموع | 32 | 38 | 46 | 116 | | | | |

## رابعاً: تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها:-

لضمان تحقيق السلامة الداخلية في الكتاب قام المؤلف بضبط المتغيرات الاتية:-

**1- الحوادث المصاحبة**

هي الحوادث التي تحدث أثناء تطبيق التجربة والتي تعرقل سير التجربة وتؤثر في المتغير التابع وتقلل من تأثير المتغير المستقل فيه. (الزوبعي، 1981، ص 95).

2- **العمليات المتعلقة بالنضج**

يقصد بها التغيرات في النمو البايلوجي والنفسي التي يتعرض لها الطلاب في اثناء التجربة مما يؤثر في استجاباتهم (المصدر نفسه، 1981، ص 95). لقد تم استخدام التوزيع العشوائي وتحقيق التكافؤ بين طلاب مجموعات الكتاب الثلاث، زيادة على ذلك فان الطلاب جميعهم يتعرضون الى عمليات النمو نفسها.

3-**ادوات القياس**

قام المؤلف بالسيطرة على هذا المتغير باستخدام الادوات نفسها مع

مجموعات الكتاب وهي مقياس الاتجاه العلمي والاختبار التحصيلي البعدي.

**4- الاندثار التجريبي**

وهو الأثر الناتج عن انقطاع أو ترك بعض طلاب مجموعات الكتاب في اثناء مدة تطبيق التجربة مما يؤثر سلباً في نتائجها، اذ ان مجموعات الكتاب لم تتعرض لمثل تلك الظروف.

**5- المادة الدراسية**

اعتمد المؤلف كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي، الطبعة الثامنة والثلاثون، 2001 والمقرر تدريسه من وزارة التربية للسنة الدراسية 2001/ 2002 في تدريس مجموعات الكتاب اثناء مدة التجربة.

**6- التدريس**

درس المؤلف نفسه مجموعات الكتاب الثلاث لتلافي أثر اختلاف العوامل المرتبطة بالتدريس وانعكاسه على تحصيل الطلاب مما يؤثر في نتائج التجربة.

**7- توزيع الحصص الدراسية**

في بداية العام الدراسي 2002/2001، اتفق المؤلف مع ادارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس الاسبوعي لمادة التاريخ، اذ روعي فيه تدريس مجموعات الكتاب الثلاث في اليوم نفسه وذلك للحيلولة دون حرمان احدى المجموعات الثلاث من الدرس عندما تكون هناك عطلة رسمية او أي مناسبة معينة في اليوم نفسه وكذلك يعد فرصة لاجراء التكافؤ بين المجموعات في الوقت المخصص للتدريس كما سيبين ذلك الجدول (28).

**8- الصف الدراسي**

تمت السيطرة على هذا العامل من خلال تدريس مجموعات الكتاب الثلاث في القاعة المخصصة لمادة التاريخ وهي قاعة تتوافر فيها شروط التهوية الصحية والاضاءة والتأثيث وهي قاعة واسعة وملائمة للطلاب.

**9- مدة التجربة**

كانت المدة الزمنية لتدريس مجموعات الكتاب متساوية وقد استمرت فصلاً دراسياً كاملاً اذ بدأت بتاريخ 15/ 9/ 2001 وانتهت في يوم واحد هو 17/ 12/ 2001 وقد تم تطبيق مقياس الاتجاه العلمي يوم 19/ 12/ 2001 والاختبار البعدي يوم 22/ 12/ 2001على مجموعات الكتاب.

## خامساً:- مستلزمات تطبيقية

### 1- تحديد المادة العلمية

### 2- صياغة الاهداف السلوكية

### 3- إعداد الخطط التدريسية

**1- تحديد المادة العلمية**

قبل البدء بتطبيق التجربة حدد المؤلف المادة العلمية التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2001/ 2002 وهي الأبواب الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي الطبعة الثامنة والثلاثون 2001 والمقرر تدريسه للسنة الدراسية ذاتها.

والجدول (12) يبين ذلك.

**جدول (12)**

## محتوى الابواب الثلاثة الأولى موضوع الكتاب الحالي

## 2- صياغة الأهداف السلوكية

الأهداف السلوكية هي عبارات تصف بدقة نتائج تعليمية منشودة، وتعبّر عن تغيرات سلوكية محددة نتوقع أن الطالب سيكتبها بعد الانتهاء من تعلم وحدة دراسية أو درس يومي معين. وتتسم الاهداف السلوكية بالدقة والوضوح في معانيها ومدلولاتها، ويمكن تحقيقها خلال مدة قصيرة نسبياً. (الامين، 1990، ص53-54).

أن تعدد الاهداف السلوكية لا يعني تبعثرها وتفككها، بل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها، وأن اشتقاقها ينبغي أن يكون في ضوء محتوى الاهداف الاستراتيجية البعيدة المدى (المصدر نفسه، 1992، ص13).

ويتم التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية عند المتعلمين عن طريق القياس والتقـويم مـن بداية الدرس الى نهايته بواسطة الاجابة عن الاسئلة وحل التمرينات. (طه، بدون سنة، ص66).

صاغ المؤلف الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة ومحتوى المادة العلمية (موضوع الكتاب)، وهـي الأبـواب الثلاثـة الاولى مـن كتـاب التـاريخ الحـديث للصـف الخـامس الادبي المقـرر تدريسه للسنة الدراسية 2000/ 2001، اذ بلغ عدد الاهداف السـلوكية التـي صـاغها المؤلـف (210) اهداف معتمداً في ذلك على تصنيف (Bloom) في المجـال المعـرفي وللمسـتويات الثلاثـة الاولى منـه وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، الملحق (7) وقد عرضها مع نسـخة مـن الكتـاب المقـرر تدريسـه للسنة المذكورة على مجموعة من الخبراء، الملحق (17) في العلوم التربوية والنفسية والتاريخ لمعرفـة مدى صحة اشتقاقها وصياغتها ومدى شمولها لمحتوى المادة الدراسية (موضـوع الكتـاب)، وفي ضـوء الأراء والملاحظات التي أبدوها، أعيد صياغة بعض الاهداف السلوكية وتم تعديلها لتصبح صـالحة في تمثيل المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف (Bloom)، اذ بلغ عددها (95) هدفاً سـلوكياً في مسـتوى التذكر، و (74) هدفاً سلوكياً في مستوى الفهم، و (41) هدفاً سلوكياً في مستوى التطبيـق. وقـد وزع المؤلف الاهداف السلوكية بحسب اهمية محتوى الابواب الثلاثة الاولى (موضوع الكتاب) والجـدول (13) يبين ذلك.

**جدول (13)**

**توزيع الاهداف السلوكية على المحتوى الدراسي**

| المحتوى | نسبة المحتوى % | عدد الاهداف | نسبة الاهداف | | | مجموع الاهداف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكرة 45% | فهم 35% | تطبيق 20% | |
| الباب الاول | %34.28 | 72 | 33 | 25 | 14 | 72 |
| الباب الثاني | 22.85 | 48 | 22 | 17 | 9 | 48 |
| الباب الثالث | %42.85 | 90 | 40 | 32 | 18 | 90 |
| المجموع | %100 | 210 | 95 | 74 | 41 | 210 |

2- اعداد الخطط التدريسية

يعـد التخطـيط أحـد العنـاصر المهمـة التـي يتوقـف عليهـا النجـاح في عمليـة التـدريس، والتخطيط للتدريس يساعد المدرس على تحديد واختيار المفاهيم والافكار الرئيسة المناسبة لمسـتوى الطلاب، ويجعله متمكناً من صياغة الأهداف واختيار الطرائق والوسائل التعليمية، وتنظيم نشاطات الدرس. (كاظم وآخرون، 1976، ص327-328).

لهذا اعد المؤلف ثلاثة نماذج من الخطط التدريسية لمجموعـات الكتـاب الـثلاث معتمـداً على المحتوى والاهداف السلوكية للمادة العلمية (موضوع الكتاب) ووفق كل متغـير مـن متغـيرات الكتاب الثلاث وهي كالاتي:-

- النموذج الاول باستخدام طريقة المحاضرة، المحلق (8).
- النموذج الثاني باستخدام طريقة المناقشة الجماعية، المحلق (9).
- النموذج الثالث باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه، الملحق (10).

وقد عرضت هذه النماذج من الخطط التدريسية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، والتاريخ، ومدرسي المادة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات البسيطة، وعلى غرارها تم اعداد بقية الخطط التدريسية اليومية التي بلغ مجموعها (108) خطة تدريسية يومية، اعدت لكل مجموعة من مجموعات الكتاب الثلاث، ولمحتوى الابواب الثلاثة الاولى، (موضوع الكتاب الحالي).

## سادساً:- أدوات التطبيق

لغرض تحقيق أهداف الكتاب أعد المؤلف الأدوات الاتية:-

1- مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ.

2- الاختبار التحصيلي.

### 1- مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ

ان التحقق من أهداف الكتاب يستلزم قياس الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الادبي مرتين، المرة الأولى قبل تدريس المادة العلمية (موضوع الكتاب) والمرة الثانية بعد الانتهاء من تدريسها ثم بعد ذلك معرفة الفرق بين المرتين الاولى والثانية وايجاد الدلالة الاحصائية بينهما.

ولعدم عثور المؤلف على مقياس جاهز يناسب الكتاب الحالي، قام المؤلف ببناء مقياس للاتجاه العلمي يتناسب ومستوى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

يتم بناء المقاييس النفسية في طرائق عدة، منها الطرائق التي تعتمد على التعبير اللفظي، وملاحظة السلوك الحركي، وقياس التعبيرات الانفعالية. وتعد الطرائق التي تعتمد على التعبير اللفظي من أكثر الطرائق تقدماً لكونها تعبّر عن الرأي بعيداً عن الضغوط الاجتماعية، (ابراهيم، 1961، ص298). فضلاً عن سهولة تطبيقها ويمكن استخدام الاستفتاءات للحصول على اجابات عدد كبير من الافراد في وقت قصير.(بركات، 1957، ص176)

## خطوات بناء مقياس الاتجاه العلمي

1- اعداد فقرات المقياس.

2- صلاحية فقرات المقياس.

3- المجالات التي يتكون منها المقياس.

4- اعداد تعليمات المقياس.

5- العينة الاستطلاعية الاولى.

6- العينة الاستطلاعية الثانية.

7- تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية.

8- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس.

أ- القوة التمييزية للفقرات.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

جـ- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال.

د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

هـ- العلاقة الارتباطية بين المجالات.

9- صدق المقياس.

أ- الصدق الظاهري.

ب- صدق البناء.

10- ثبات المقياس.

طريقة التجزئة النصفية.

11- مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية.

1- اعداد فقرات مقياس الاتجاه العلمي

تم اعداد فقرات مقياس الاتجاه العلمي على وفق ما يأتي:-

- توجيه استبانة لاستطلاع آراء عينة من طلاب الصف الخامس الادبي، الملحق (11)، بلغ عددها (27) طالباً في للسنة الدراسية 2000-2001 اختيرت عشوائياً من مجتمع الكتاب لتعرف المواقف والسلوكات التي يحبونها ويمارسونها، أو يرغبون بممارستها، والاستجابات نحوها بما يدل على الاتجاه العلمي في مادة التاريخ او لا يدل. وصياغتها على شكل فقرات مناسبة.

- توجيه استبانة لأستطلاع آراء عينة من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ، الملحق (12) لتعرف الآراء والمواقف والسلوكات التي تدل أو لا تدل على الاتجاه العلمي في مادة التاريخ، بلغ عددها (12) مدرساً ومدرسة، الملحق (13) وقد تم التوصل الى صياغة مجموعة من العبارات باسلوب يتناسب ومستوى نضج طلاب الصف الخامس الادبي.

- توجيه استبانة لاستطلاع اراء عينة من الاساتذة المختصين في الملحق (14) لتعرف الآراء والمواقف والسلوكات التي تدل على الاتجاه العلمي في مادة التاريخ بلغ عددها (10) أساتذة من أساتذة التاريخ في كلية التربية، إبن رشد، بجامعة بغداد، الملحق (15).

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاه العلمي في مختلف المواد الدراسية العلمية منها والانسانية، وخاصة الدراسات السابقة التي تناولت المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، واستخلاص بعض العبارات التي تتضمن مواقف ذات علاقة بمضمون المقياس الحالي.

استخلص المؤلف من آراء وافكار كل من عينة الطلاب، وعينة المدرسين والمدرسات، وعينة الاساتذة في التاريخ، والدراسات السابقة التي اطلع عليها، عدداً من العبارات تم صياغتها وترتيبها على شكل فقرات، بلغ عددها (54) فقرة لتكوّن مقياس الاتجاه العلمي الذي أعتمد في الكتاب الحالي.

وقد راعى المؤلف في صياغة فقرات المقياس ما يأتي:

- أن تكون معبّرة عن رأي لا حقيقية (Edwards, 1957,p. 14)

- أن تصاغ العبارات بصيغة يمكن قبولها او رفضها
- عدم استخدام القضايا الغامضة وغير المحددة. (الباوي، 1997، ص178)
- أن تعبّر كل فقرة عن فكرة واحدة. (ابو علام، 1989، ص134)
- أن يتكون المقياس من فقرات ايجابية، واخرى سلبية لغرض التقليل من الاستجابة النمطية. (Stanley, 1972,p. 290)

2- صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي

بعد أن انتهى المؤلف من اعداد فقرات المقياس البالغة (54) فقرة على وفق المجالات الست التي يتكون منها المقياس، تم عرضها على لجنة من الخبراء من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، ومادة التاريخ بلغ عددهم (24) خبيراً، الملحق (17). اذ طلب منهم ابداء ارائهم ومقترحاتهم في صلاحية فقرات المقياس، وملائمتها لمستوى طلاب الصف الخامس الاعدادي، وتحديد الفقرات الايجابية منها والسلبية. وكان رأي الخبراء أن تحذف الفقرات المتشابهة في المعنى والفقرات غير المناسبة فقد حصلت غالبية الفقرات على اتفاق (80%) وقد استخدم المؤلف مربع كاي (كا2) للمقارنة بين استجابات الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة من فقرات المقياس لمعرفة دلالة الفرق بين اراء الخبراء عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1). ووفقاً لهذا الاجراء فقد تم حذف (6) فقرات من فقرات المقياس الـ(54)، الملحق (18) وبقيت (48) فقرة صالحة.

وفي ضوء ما تقدم، اختيرت جميع الفقرات التي ايد صلاحيتها (17) خبيراً فما فوق، أي حوالي (80%) بينما استبعدت الفقرات التي لم تحصل على موافقة مثل هذا العدد من الخبراء، والجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14)

قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي.

| ت | ارقام الفقرات في المقياس | عدد الفقرات | عدد الخبراء الموافقين | عدد الخبراء غير الموافقين | قيمة كاً | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| 1 | 4، 7، 14، 24، 26، 38، 47، 50، 53 | 9 | 24 | صفر | 24 | 10.83 | 0.001 دالة احصائياً |
| 2 | 10،13، 15، 16، 21، 23، 35، 39، 40، 49، 52 | 11 | 20 | 4 | 10.66 | 6.63 | 0.01 دالة احصائياً |
| 3 | 3، 5، 8، 9، 17، 19، 22، 27، 30، 32، 36، 37، 41 | 13 | 18 | 6 | 6 | 3.84 | 0.05 دالة احصائياً |
| 4 | 1، 6، 11، 12، 20، 25، 28، 29، 31، 33، 34، 42، 43، 48، 51 | 15 | 17 | 7 | 4.167 | 3.84 | 0.05 دالة احصائياً |
| 5 | 2، 18، 44 | 3 | 10 | 14 | 0.66 | 3.84 | 0.05 دالة احصائياً |
| 6 | 45، 46، 54 | 3 | 8 | 16 | 2.66 | 3.84 | 0.05 دالة احصائياً |

أما تصنيف فقرات المقياس من حيث تمثيلها للاتجاه العلمي سلباً أو ايجاباً فكان الخبراء متفقين جمعيهم في الآراء على أن نصف عدد الفقرات يمثل الاتجاه الايجابي والنصف الأخر يمثل الاتجاه السلبي، ويعني ذلك أن (24) فقرة ايجابية و(24) فقرة سلبية.

3- المجالات التي يتكون منها مقياس الاتجاه العلمي

ان عملية تحليل الاتجاه العلمي الى مجالات تساعد على القياس وتعطي لنا رؤية واضحة لكل مجال من مجالات المقياس. ان هذه المجالات ليست أجزاء من

الاتجاه العلمي، وانما هي من بين مكونات عناصر اساسية (الدمرداش وآخرون، 1973، ص345).

ولغرض التأكد من ان الفقرات التي اعدها المؤلف قد غطت كل المجالات الرئيسة للاتجاه العلمي، قسم الى مجالات متعددة، ان الغرض من وضع المقـاييس النفسـية وتقسـيمها الى مجـالات متعددة هو لتشخيص نواحي القوة والضعف لدى أفراد العينة في المواقف التـي بنيـت مـن اجلهـا. (البغدادي، 1976، ص 80)

حدد المؤلف ستة مجالات للاتجاه العلمي من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة، وآراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية، والخـبرة البسـيطة التـي يمتلكهـا المؤلـف في مجـال التـدريس وهي كالاتي:-

**1- العقلانية Rationality**

تعني أن يكون الشيء موافقاً للعقل، معقولاً. ومن يتصـف بهـذا الاتجـاه يبحـث دائمـاً عـن الأسباب الحقيقية للأحداث والأشياء، وتعّرف علاقة السبب بالنتيجة وقبول النقد.

(كاظم، 1974، ص 174)

**2- حب الاستطلاع Curiosity**

يشير هذا المجال الى رغبة الفرد في المعرفة والفهم عندما يواجه موقفـاً جديـداً مـن الصـعب عليه تفسيره في ضوء ما يتوافر لديه من معلومات أو أنه يسأل الكثـير مـن الاسـئلة ويسـتفسر عـن الاشياء التي تثير انتباهـه ويميـل الى القـراءة والبحـث عـن المعلومـات التـي تـوفر اجابـات مقبولـة لاستفساراته. (نادر، 1976، ص 99)

**3- التفتح الذهني Open Minded**

ويعني ميل الفرد الى التفكير الحـر، ورفـض التسـلط أو التزمـت، وعـدم التعصـب لـلآراء الشخصية، والاستعداد لتغييرها اذا أوضـحت الأدلـة الجديـدة بانهـا خاطئـة. واحـترام وجهـات نظـر الاخرين. (كاظم، 1974، ص 175)

**4- عدم الايمان بالخرافات Unwillingness to believe in Superstitions**

وتعني رفض الخرافات، وعدم تقبلها، وقبول الحقائق العلمية والتفسيرات العلمية بشأنها. (رسول، 1978، ص 59)

**5- الموضوعية والامانة الفكرية Objectivity and Intellectual Honesty**

وتعني الاهتمام في ملاحظة الحقائق وتدوينها دون التأثر بالاهواء الشخصية او الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة عند تفسير النتائج مع مراعاة الموضوعية في جمع المعلومات وتفسيرها والامانة في نقل الابحاث والدارسات دون تحريفها والدقة في العمل والتجريب بعيداً عن التعصب الشخصي والديني والاجتماعي. (كاظم، 1974، ص 175)

**6- التريث في اصدار الحكم Suspended Judgement**

يعني التأني وعدم الاسراع في ابداء الرأي في الامور حتى تتوافر المعلومات، او الادلة الكافية، وعدم قبول الامور على علاتها ما لم يتم التأكد من صحتها، ودعمها ببراهين مقنعة، وتجنب التسرع في الحكم على الامور. (الياور، 1995، ص43)

ولغرض توزيع الفقرات على المجالات التي يتضمنها مقياس الاتجاه العلمي، تم وضعها في استبانة، وعرّف المؤلف كل مجال من مجالات الاتجاه العلمي، ثم عرضت على نخبة من الخبراء لبيان آرائهم في مدى تمثيل هذه الفقرات لكل مجال من هذه المجالات، الملحق (19) وتعد الفقرة ممثلة للمجال الذي صيغت لاجله اذا أيدها (17) خبير من أصل عدد الخبراء البالغ (24) وقد تم تعديل بعض الفقرات في الصياغة اللغوية والعلمية. ووفقاً للاجراءات التي سبق ذكرها عُدَّ المقياس بفقراته الـ(48)، فكانت (24) فقرة ايجابية و(24) فقرة سلبية والجدول (15) يبين ذلك.

**جدول (15)**

**مجالات مقياس الاتجاه العلمي وأرقام الفقرات الدالّة على كل مجال**

| ت | مجالات الاتجاه العلمي | ارقام الفقرات الدالة على كل مجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | العقلانية | 4، 5، 10، 17، 20، 31، 36، 43 | 8 |
| 2 | حب الاستطلاع | 1، 7، 13، 16، 23، 24، 29، 39 | 8 |
| 3 | التفتح الذهني | 2، 12، 15، 19، 28، 32، 42، 45، 47 | 9 |
| 4 | عدم الايمان بالخرافات | 6، 21، 26، 27، 34، 35، 38 | 7 |
| 5 | الموضوعية والامانة الفكرية | 3، 11، 14، 22، 30، 37، 41، 46 | 8 |
| 6 | التريث في اصدار الحكم | 8،9، 18، 25، 33، 40، 44، 48 | 8 |

4-اعداد تعليمات مقياس الاتجاه العلمي

قام المؤلف باعداد التعليمات الخاصة بالاجابة عن فقرات المقياس والتي تتناسب مع مستوى ونضج طلاب الصف الخامس الادبي، اذ بين لهم ان المقياس يتضمن ثلاثة بدائل هي **(موافق، غير متأكد، غير موافق)**، اذ لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة، وطلب منهم الاجابة عن الفقرات جميعها بصراحة، وعدم ترك أية فقرة دون اجابة، وان لكل فقرة من فقرات المقياس اجابة واحدة.

5- العينة الاستطلاعية الاولى

بعد ان انتهى المؤلف من اعداد التعليمات، ولغرض التأكد من وضوح الفقرات، والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس، والوقت الذي تستغرقه الاجابة عن فقراته، فقد تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي* اختيرت عشوائياً من مجتمع الكتاب ومن غير (العينة الاساسية) للبحث الحالي. وقد طلب المؤلف من أفراد العينة ابداء ملاحظاتهم عن

* شعبة واحدة عددها (28) طالباً من اعدادية النور للبنين/ تربية الكرخ/ 1 للسنة الدراسية 2000/ 2001.

أية فقرة من فقرات المقياس لغرض اجراء التعديلات المناسبة عليها، وقد سجل المؤلف من خلال اسئلة الطلاب واستفساراتهم بعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات المقياس من حيث صياغتها وملائمتها لمستواهم الدراسي. وتبين للباحث ان تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الاجابة كانت واضحة ومفهومة من جميع الطلاب، وان الزمن المستغرق في الاجابة عن المقياس تراوح بين (25-45) دقيقة وبمتوسط مقداره (35) دقيقة، وبذلك اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التمييز.

6- العينة الاستطلاعية الثانية

ان الغرض من العينة الاستطلاعية الثانية هو لتحليل فقرات المقياس ومعرفة الفقرات غير المميزة منها وحذفها وابقاء الفقرات المميزة ليصبح المقياس جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

طبق المؤلف المقياس على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي في عدد من المدارس الثانوية والاعدادية في المديرية العامة لتربية الكرخ/ الاولى، أي مجتمع الكتاب الحالي نفسه. بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية الثانية (240) طالباً. ويعد هذا العدد مناسباً لتحليل الفقرات، اذ انه لا يقل حجم عينة التحليل الاحصائي عن (5) افراد لكل فقرة من فقرات المقياس.( Nunnally, 1978,p. 262 ).

7- تصحيح مقياس الاتجاه العلمي وحساب الدرجة الكلية

لحساب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي، حددت ثلاثة بدائل للاجابة على كل فقرة من فقرات المقياس (موافق، وغير متأكد، وغير موافق) وحددت الاوزان (3، 2، 1) على التتابع، وكان نصف عدد الفقرات مصوغاً بشكل مؤيد للاتجاه العلمي (ايجابية) أما النصف الآخر فكان معارضاً للاتجاه العلمي (سلبية) وتم تصحيح أوراق الاجابة على النحو الاتي:-

1- الفقرات الايجابية (1، 3، 4، 5، 9، 10، 14، 16، 18، 19، 22، 23، 24، 26، 29، 30، 32، 35، 37، 40، 41، 44، 45، 47). كان توزيع الدرجات عليها كالاتي:-

**موافق: 3** **غير متأكد: 2** **غير موافق: 1**

2- الفقرات السلبية (2، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 15، 17، 20، 21، 25، 27، 28، 31، 33، 34، 36، 38، 39، 42، 43، 46، 48).

**غير موافق: 3** **غير متأكد: 2** **موافق: 1**

وتم احتساب درجة الاتجاه العلمي عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس. ولأجل ضمان جدية الأجابة استخدمت فقرة كاشفة لمعرفة صدق الاجابات المعطاة، والفقرة الكاشفة هي فقرة تأكيدية تتضمن الموضوع نفسه ولكنها صيغت صياغة مختلفة، وقد تضمن المقياس أربع فقرات كاشقة هي (8، 40، 32، 44). استخدمت اجاباتها لاستبعاد أية حالة لا تتضح فيها جدية الاجابة، اذ ان عدم تطابق درجتي الفقرتين (8، 40) والفقرتين (32، 44) في أية استمارة تؤدي الى استبعاد تلك الاستمارة من عملية التحليل الاحصائي، أما في حالة تطابق الاجابة عن تلك الفقرتين يعني صدق وجدية الاجابة اذ يتم طرح درجتي الفقرتين المتكررتين من الدرجة الكلية، وبذلك يكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (144) من الناحية النظرية، وأقل درجة (48)

وبمتوسط (96) الا أنه من الناحية التطبيقية كانت أعلى درجة هي (138) وأوطأ درجة هي (90) وبعد التصحيح استبعد المؤلف (12) استمارة بسبب اجابة الطلاب فيها اجابة غير دقيقة، كوضع اكثر من علامة على بدائل الفقرة الواحدة، أو ترك بعض الفقرات من غير اجابة. وبذلك اصبح عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي (240) استمارة.

8- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاتجاه العلمي Items Statistical Analysis

يعد التحليل الاحصائي لفقرات المقياس من متطلبات اعداده لأنه يكشف عن بعض الخصائص السيكومترية المهمة للفقرات التي توضح دقتها في قياس ما وضعت من اجل قياسه، لان التحليل المنطقي لفقرات المقياس قد لا يكشف عن صدقها بشكل دقيق، لكونه يعتمد على الفحص المنطقي للفقرات مثلما تبدو ظاهرياً للخبير (Ebel, 1972,p. 555) ومن اجل كشف الفقرات المميزة تم تحليل فقرات المقياس، وهذه العملية خطوة مهمة في طريقة ليكرت لبناء مقاييس الاتجاهات. أن الغرض من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية المقياس من خلال كشف الفقرات الضعيفة واعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها. (Morgan, 1966, P.214)

**أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي Discrimination Power**

لغرض التعرف على القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي، طبق المؤلف المقياس على عينة من الطلاب بلغ عددها (240) طالباً موزعين على خمس مدارس ثانوية واعدادية. رتبت الدرجات التي حصل عليها الطلاب تنازلياً من الاعلى الى الادنى، ثم أخذت درجات (27%) العليا ودرجات (27%) الدنيا لانها توفر مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز(Mehrens, 1984, P 191)

أن نسبة (27%) تعني أن عدد الافراد في كل مجموعة من المجموعتين هو (65) طالباً في المجموعة العليا و(65) طالباً في المجموعة الدنيا، وبهذا يكون عدد افراد المجموعتين العليا والدنيا يساوي (130). وقد تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا ما بين (122-134)، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا ما بين (92-112) وقد استخدم المؤلف الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، فوجد ان القيمة التائية المحسوبة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (128) ظهر ان جميع القيم التائية دالة احصائياً فكانت فقرات المقياس جميعها مميزة وصالحة للتطبيق على مجموعات الكتاب الثلاث، والجدول (16) يبين ذلك.

**جدول (16)**

**القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي**

| رقم الفقرة | المجوعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | |
| 1 | 2.86 | 0.46 | 2.23 | 0.88 | 5.114 |
| 2 | 2.75 | 0.56 | 2.52 | 0.71 | 2.059 |
| 3 | 2.32 | 0.87 | 1.85 | 0.92 | 3.036 |
| 4 | 1.91 | 0.91 | 1.62 | 0.72 | 2.023 |
| 5 | 2.94 | 0.30 | 2.62 | 0.68 | 3.515 |
| 6 | 2.55 | 0.64 | 2.17 | 0.80 | 3.026 |
| 7 | 2.42 | 0.77 | 2.02 | 0.84 | 2.836 |
| 8 | 2.63 | 0.67 | 2.17 | 0.84 | 3.454 |
| 9 | 2.34 | 0.83 | 1.162 | 0.84 | 4.918 |
| 10 | 2.92 | 0.32 | 2.60 | 0.75 | 3.207 |
| 11 | 2.68 | 0.62 | 2.00 | 0.83 | 5.286 |
| 12 | 2.82 | 0.56 | 2.28 | 0.86 | 4.249 |
| 13 | 2.66 | 0.69 | 2.22 | 0.86 | 3.268 |
| 14 | 2.97 | 0.17 | 2.62 | 0.72 | 3.840 |
| 15 | 2.91 | 0.38 | 2.62 | 0.68 | 3.026 |
| 16 | 2.54 | 0.77 | 1.82 | 0.88 | 4.973 |
| 17 | 2.78 | 0.57 | 1.85 | 0.92 | 6.969 |
| 18 | 2.83 | 0.45 | 2.52 | 0.71 | 2.947 |
| 19 | 2.57 | 0.64 | 2.17 | 0.80 | 3.150 |
| 20 | 2.28 | 0.88 | 1.66 | 0.85 | 4.060 |

| رقم الفقرة | المجوعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | |
| 21 | 2.57 | 0.75 | 2.12 | 0.74 | 3.416 |
| 22 | 2.71 | 0.61 | 2.29 | 0.80 | 3.326 |
| 23 | 2.80 | 0.47 | 2.26 | 0.76 | 4.865 |
| 24 | 2.92 | 0.32 | 2.52 | 0.75 | 3.942 |
| 25 | 2.00 | 0.92 | 1.62 | 0.72 | 2.654 |
| 26 | 2.66 | 0.64 | 2.31 | 0.85 | 2.682 |
| 27 | 2.72 | 0.57 | 2.15 | 0.81 | 4.608 |
| 28 | 2.82 | 0.46 | 2.34 | 0.78 | 4.252 |
| 29 | 2.88 | 0.33 | 2.63 | 0.67 | 2.640 |
| 30 | 2.74 | 0.59 | 2.31 | 0.83 | 3.410 |
| 31 | 2.92 | 0.32 | 2.37 | 0.86 | 4.872 |
| 32 | 2.85 | 0.44 | 2.34 | 0.78 | 4.585 |
| 33 | 2.69 | 0.64 | 2.15 | 0.81 | 4.202 |
| 34 | 2.89 | 0.36 | 2.45 | 0.75 | 4.323 |
| 35 | 2.68 | 0.64 | 2.29 | 0.80 | 3.016 |
| 36 | 2.82 | 0.46 | 2.26 | 0.76 | 5.035 |
| 37 | 2.85 | 0.44 | 2.49 | 0.75 | 3.270 |
| 38 | 2.46 | 0.71 | 2.17 | 0.82 | 2.173 |
| 39 | 2.65 | 0.62 | 1.98 | 0.76 | 5.426 |
| 40 | 2.88 | 0.380 | 2.20 | 0.87 | 5.762 |
| 41 | 2.65 | 0.60 | 2.32 | 0.83 | 2.544 |
| 42 | 2.68 | 0.69 | 2.34 | 0.87 | 2.460 |
| 43 | 2.58 | 0.77 | 1.97 | 0.90 | 4.190 |
| 44 | 2.83 | 0.55 | 2.28 | 0.86 | 4.392 |
| 45 | 2.68 | 0.66 | 2.22 | 0.86 | 3.433 |
| 46 | 2.57 | 0.71 | 2.03 | 0.75 | 4.215 |
| 47 | 2.78 | 0.57 | 2.45 | 0.75 | 2.890 |
| 48 | 2.38 | 0.78 | 2.02 | 0.84 | 2.593 |

**ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

ان ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بمحك خارجي او داخلي، يعد من مـؤشرات صدقها، وحينما لا يتوافر محك خارجي يستخدم عادة المحك الداخلي، وتعد درجة المستجيب الكلية على المقياس افضل محك داخلي (Anastasi, 1976,p. 209). فضلاً عن ان معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر على تجانس الفقرات في قياس ماوضعت من اجـل قياسـه. لـذا فـان الفقرة التي ترتبط ارتباطاً سالباً مع الدرجة الكلية للمقياس فقرة يجب استبعادها لانها غالباً تقـيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيسها بقية فقرات المقياس (احمد، 1981، ص 293)

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس اخضعت درجات طـلاب عينة تحليل الفقرات البالغ عددهم (240) طالب وهـي العينـة نفسـها التـي حسـبت عليهـا القـوة التميزية لفقرات المقياس. وحسبت معامل ارتبـاط درجـة كـل فقـرة مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصـائياً عنـد مقارنتهـا بالقيمة التائية الجدولية البالغة (0.124) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجـة حريـة (238)، وبـذلك تم الابقاء على فقرات المقياس جميعها البالغة (48) فقرة والجدول (17) يبين ذلك.

**جدول (17)**

**معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.333 | 25 | 0.163 |
| 2 | 0.181 | 26 | 0.182 |
| 3 | 0.269 | 27 | 0.136 |
| 4 | 0.139 | 28 | 0.218 |
| 5 | 0.187 | 29 | 0.146 |
| 6 | 0.239 | 30 | 0.260 |
| 7 | 0.131 | 31 | 0.380 |
| 8 | 0.199 | 32 | 0.350 |
| 9 | 0.284 | 33 | 0.274 |
| 10 | 0.308 | 34 | 0.243 |
| 11 | 0.336 | 35 | 0.206 |
| 12 | 0.153 | 36 | 0.318 |
| 13 | 0.310 | 37 | 0.284 |
| 14 | 0.238 | 38 | 0.177 |
| 15 | 0.289 | 39 | 0.230 |
| 16 | 0.360 | 40 | 0.331 |
| 17 | 0.418 | 41 | 0.160 |
| 18 | 0.293 | 42 | 0.187 |
| 19 | 0.210 | 43 | 0.296 |
| 20 | 0.263 | 44 | 0.304 |
| 21 | 0.242 | 45 | 0.252 |
| 22 | 0.286 | 46 | 0.323 |
| 23 | 0.131 | 47 | 0.188 |
| 24 | 0.279 | 48 | 0.197 |

### جـ- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

قام المؤلف باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه، وتم حساب الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (240) استمارة على وفق مجالات المقياس الستة، وحسبت العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الواحد الذي توجد فيه، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) وكانت

معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (0.124)عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (238)، والجدول (18) يبين ذلك.

**جدول (18)**

**معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال.**

| ت | المجالات | رقم الفقرة في المقياس | معامل الارتباط | رقم الفقرة في المقياس | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | العقلانية | 4 | 0.344 | 20 | 0.554 |
| | | 5 | 0.300 | 31 | 0.465 |
| | | 10 | 0.287 | 36 | 0.510 |
| | | 17 | 0.658 | 43 | 0.299 |
| 2 | حب الاستطلاع | 1 | 0.423 | 23 | 0.263 |
| | | 7 | 0.348 | 24 | 0.363 |
| | | 13 | 0.413 | 29 | 0.271 |
| | | 16 | 0.425 | 39 | 0.432 |
| 3 | التفتح الذهني | 2 | 0.295 | 32 | 0.413 |
| | | 12 | 0.378 | 42 | 0.439 |
| | | 15 | 0.410 | 45 | 0.352 |
| | | 19 | 0.458 | 47 | 0.283 |
| | | 28 | 0.205 | | |
| 4 | عدم الايمان بالخرافات | 6 | 0.352 | 34 | 0.438 |
| | | 21 | 0.430 | 35 | 0.355 |
| | | 26 | 0.439 | 38 | 0.295 |
| | | 27 | 0.427 | | |

| ت | المجالات | رقم الفقرة في المقياس | معامل الارتباط | رقم الفقرة في المقياس | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | الموضوعية والامانة الفكرية | 3<br>11<br>14<br>22 | 0.417<br>0.478<br>0.226<br>0.385 | 30<br>37<br>41<br>46 | 0.383<br>0.461<br>0.410<br>0.439 |
| 6 | التريث في اصدار الحكم | 8<br>9<br>18<br>25 | 0.444<br>0.398<br>0.339<br>0.221 | 33<br>40<br>44<br>48 | 0.407<br>0.493<br>0.388<br>0.404 |

### د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

ان ارتباط المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس يعد اساساً لقياس التجانس، اذ انه يساعد في تحديد السلوك المراد قياسه (Anastasi, 1976,p. 155)، وقد تم ايجاد هذه العلاقة الارتباطية بين درجات الافراد في المجال الواحد والدرجة الكلية للمقياس عن طريق تصحيح استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (240) استمارة، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.124) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (238)، والجدول (19) يبين ذلك.

**جدول (19)**

**معامل الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس.**

| ت | المجالات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | **العقلانية** | 0.659 |
| 2 | حب الاستطلاع | 0.605 |
| 3 | التفتح الذهني | 0.492 |
| 4 | عدم الايمان بالخرافات | 0.518 |
| 5 | الموضوعية والامانة الفكرية | 0.563 |
| 6 | التريث في اصدار الحكم | 0.616 |

**هـ- العلاقة الارتباطية بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.**

تم ايجاد العلاقة الارتباطية بين المجالات الستة التي يتكون منها المقياس، ولغرض التحقق من درجة ارتباط كل مجال بالمجال الآخر من مجالات مقياس الاتجاه العلمي، استخدم المؤلف معامل ارتباط (بيرسون) لحساب العلاقة الارتباطية بين مجال وآخر لجميع استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (240) استمارة، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.124) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (238)، والجدول (20) يبين ذلك.

جدول (20)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.

| | العقلانية | حب الاستطلاع | التفتح الذهني | عدم الايمان بالخرافات | الموضوعية والامانة الفكرية | التريث في اصدار الحكم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العقلانية | | | | | | |
| **حب الاستطلاع** | 0.218 | | | | | |
| **التفتح الذهني** | 0.164 | 0.196 | | | | |
| **عدم الايمان بالخرافات** | 0.356 | 0.202 | 0.135 | | | |
| **الموضوعية والامانة الفكرية** | 0.196 | 0.237 | 0.290 | 0.224 | | |
| **التريث في اصدار الحكم** | 0.364 | 0.291 | 0.141 | 0.218 | 0.192 | |

9- صدق المقياس Scale validity

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، لأنه يشير الى قدرة المقياس في قياس ما وضع لأجله (ابو لبدة، 1979، ص 234) (Adams, 1966,p. 144). وقد يعتمد الصدق على تقدير كيفي للمقياس أو على تقدير كمي من خلال الدرجات التجريبية (فرج، 1980، ص 306)

لذلك عمد المؤلف الى التحقق من صدق المقياس بنوعين من أنواع الصدق، أحدهما اعتمد على التقدير الكيفي أو المنطقي وهو الصدق الظاهري، والآخر اعتمد على التقدير الكمي وهو صدق البناء، وكالآتي:-

أ- **الصدق الظاهري Face validity**

يعد الصدق الظاهري من مستلزمات بناء المقاييس التربوية والنفسية، وغالباً

ما يقرر ذلك مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية من خلال الفحص المنطقي لفقرات المقياس وتقرير مدى صلاحيتها لقياس الخصيصة أو الظاهرة المراد قياسها. (عبد الرحمن، 1983، ص 226)

لذلك قام المؤلف بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والتاريخ، الملحق (17) لمعرفة مدى صلاحيتها، وحذفت الفقرات غير الصالحة منها، اذ ان لآراء الخبراء اهمية كبيرة في التعرف على سلامة الفقرات ومدى مناسبتها لمستوى المتسجيب، والتعرف على مدى مطابقة فقرات المقياس لمعايير صياغة الفقرات الخاصة بالاتجاهات. (الخليلي، 1989، ص 200)

ب- **صدق البناء** Construct Validity

تعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس من مؤشرات صدق البناء، لان مفهوم الصدق يقترب من مفهوم تجانس الفقرات في قياس الخصيصة التي يقيسها المقياس. (ابو حطب، 1976، ص 207)، (Oppenheim, 1978, P.135)

ولما كانت جميع فقرات المقياس لها قدرة تمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، الجدول (17). لذا فان المقياس الحالي يتسم بصدق البناء.

10- ثبات المقياس Scale Reliability

ان المقصود بثبات المقياس هو أن يعطي المقياس النتائج نفسها اذا ما أعيد تطبيقه على الافراد أنفسهم وفي الظروف نفسها. (احمد، 1976، ص 219). ويشير الثبات الى الدرجة العالية من الدقة والاتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص.

(ابو حطب، 1976، ص 77). وهناك عدة طرائق لاستخراج الثبات، استخدم المؤلف طريقة التجزئة النصفية.

**طريقة التجزئة النصفية Split- Half Method**

تعد هذه الطريقة من اكثر طرائق استخراج ثبات المقياس شيوعاً، ويعود ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرائق الاخرى (الامام، 1990، ص 151)

ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة، اختار المؤلف بصورة عشوائية (100) استمارة من استمارات التحليل التحليل الاحصائي، وقسمت الى قسمين متساويين، يضم القسم الاول درجات الطلاب على الفقرات الفردية، ويضم القسم الثاني درجات الطلاب على الفقرات الزوجية، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اذ بلغ هذا المعامل (0.713) وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان- بروان (Spearman- Brown). فكان معامل الثبات بعد التصحيح (0.833) وهو معامل ثبات جيد حيث حدد (ليكرت) المدى المناسب لمعامل الثبات المقبول لقياس الاتجاه بين (0.62-0.93). (Lazarus, 1963,p. 228).

11- مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية

بعد اكمال الاجراءات كافة التي تتعلق بصدق، وثبات، وقوة تميز فقرات المقياس واستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة، ظهر مقياس الاتجاه العلمي بصورته النهائية والذي يتكون من (48) فقرة ، الملحق (20)، منها (24) فقرة ايجابية و(24) فقرة سلبية وبهذا اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على طلاب مجموعات الكتاب الثلاث (عينة الكتاب الاساسية).

**2- الاختبار التحصيلي**

تعد الاختبارات التحصيلية بانواعها المختلفة احدى الوسائل الدراسية، فهي اداة تبين مدى تحقيق اهداف المادة المقررة، لذلك شاع استخدامها لسهولة تطبيقها.(جابر، 1983، ص 60)

كما انها تكشف عن مدى كفاية الطرائق التدريسية المستخدمة مما يؤدي الى تعزيز هذه الطرائق وتطويرها، فضلاً عن انها تحدد الصعوبات التي يصادفها كل من الطالب والمدرس فتعمل على تشخيصها وتقدم الحلول اللازمة لها.(العبيدي واخرون، 1970، ص 17)

اختار المؤلف نوعاً من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد (Multipichoice) لانها افضل الاختبارات الموضوعية واكثرها استخداماً في البحوث التجريبية لقياس التحصيل (حمدان، 1986، ص 392). وبوصفها اكثر دقة وسهولة في التصحيح، علاوة على انها تمتاز بالثبات، لان عدد فقراتها كثيرة وكذلك موضوعيتها في التصحيح (سعادة، 1984، ص 562).

ان من مستلزمات الكتاب الحالي هو اعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب عينة الكتاب، بعد الانتهاء من تطبيق التجربة لتعرف اثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في تنمية الاتجاه العلمي والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، ولعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات لقياس هذه المتغيرات، لذا اعد المؤلف اختباراً تحصيلياً للغرض اعلاه.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي

**1- اعداد جدول المواصفات**

يعد جدول المواصفات من المتطلبات الأساسية والضرورية في اعداد الاختبارات التحصيلية، اذ انه يتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية والاهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وبحسب الاهمية النسبية لكل منها، فضلاً عن انه يحقق صدق المحتوى، ويحدد الوزن الحقيقي لكل جزء من اجزاء المادة الدراسية، ويساعد في قياس ما تم تحقيقه من الاهداف التعليمية للمادة الدراسية، ويجعل الطلاب اكثر ثقة بعدالة الاختبار. (البغدادي، 1980، ص 129).

لذلك أعد المؤلف جدول مواصفات تضمن محتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب الصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للسنة الدراسية 2001/ 2002، والاهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وقد حسب الوزن النسبي لمحتوى كل باب من هذه الابواب في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه وفق القانون الاتي:-

وزن محتوى الباب = × 100

وحسبت اوزان الاهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاث لتصنيف (Bloom) وفق القانون الاتي:-

$$\text{وزن الاهداف في أي مستوى} = \frac{\text{عدد الاهداف في المستوى}}{\text{عدد الاهداف الكلي}} \times 100$$

(عودة، 1989، ص 148-152)

وقد بلغ الوزن النسبي للباب الاول (34.28)، والباب الثاني (22.85) والباب الثالث (42.85).

وجاءت الاوزان النسبية للاهداف السلوكية للمستويات الثلاث الاولى حسب الترتيب التذكر (45%)، والفهم (35%) والتطبيق (20%).

حدد المؤلف عدد فقرات الاختبار بـ (40) فقرة اختبارية وزعت بحسب جدول المواصفات وفقاً للقانون الاتي:-

عدد الاسئلة لكل هدف= نسبة مستوى الهدف × نسبة التركيز × عدد الاسئلة الكلي.

والجدول (21) يبين ذلك.

**جدول (21)**

**مواصفات فقرات الاختبار التحصيلي**

| المحتوى | الوقت المستغرق في التدريس | نسبة المحتوى | نسبة الاهداف | | | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر 45% | فهم 35% | تطبيق 20% | |
| الباب الاول | 540/ د | %34.28 | 6 | 5 | 3 | 14 |
| الباب الثاني | 360/ د | %22.85 | 4 | 3 | 2 | 9 |
| الباب الثالث | 675/ د | %42.85 | 8 | 6 | 3 | 17 |
| المجموع | 1575/ د | %100 | 18 | 14 | 8 | 40 |

**2- صدق الاختبار Test validity**

يعد الصدق من العوامل الاساسية التي ينبغي لواضع الاختبار التأكد منها، وصدق الاختبار هو مقدرته على قياس ما وضع من اجله (داود، 1990، ص 118). والاختبار التحصيلي يكون صادقاً عندما يقيس ما افترض أن يقيسه، ومدى تحقيقه للاهداف التي وضع من اجلها. (عبد الدائم، 1981، ص 355). ويعد صدق المحتوى (Content Validity) من اهم الانواع المستخدمة في الاختبارات التحصيلية (الزوبعي، 1981، ص 39)

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عرضت فقراته على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، ومادة التاريخ بكلية التربية، بن رشد، الملحق (17) للتأكد من صلاحيتها وملائمتها لمستوى ونضج الطلاب واستيعابهم، ووفقاً لهذه الآراء عدلت بعض الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (80%) فاكثر، وعدت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي عدت من اجله وهو التحصيل، وعند استخدام مربع كاي ( $\chi^2$ )

تبين ان جميع فقرات الاختبار التحصيلي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) وبذلك تحقق صدق المحتوى للاختبار التحصيلي. والجدول (22) يبين ذلك.

**جدول (22)**

**قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي**

| ارقام الفقرات | عدد الفقرات | عدد الخبراء الموافقين | عدد الخبراء غير الموافقين | قيمة كأ المحسوبة | قيمة كأ الجدولية | مستوى الدلالة (0.05) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1، 3، 5، 8، 12، 13، 16، 18، 20، 26 ،28، 32، 35، 37، 38، 40 | 16 | 24 | صفر | 24 | 10.83 | دالة احصائياً |
| 2، 4، 7، 11، 14، 22، 24، 27، 29، 33، 34، 36، 39 | 13 | 22 | 2 | 16.67 | 10.83 | دالة احصائياً |
| 6، 9، 10، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 30، 31 | 11 | 20 | 4 | 10.67 | 6.63 | دالة احصائياً |

**3- العينة الاستطلاعية الاولى**

لغرض معرفة وضوح فقرات الاختبار التحصيلي، ومدى صعوبتها، ومعرفة الفقرات التي تتطلب بعض التعديلات، والوقت الذي تستغرقه الاجابة عن فقرات الاختبار. طبق المؤلف الاختبار التحصيلي على عينة عشوائية بلغ عددها (30) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية النور للبنين الذين درسوا المادة العلمية نفسها (موضوع الكتاب)، وتبين للباحث ان تعليمات الاختبار، وفقراته، وبدائل الاجابة كانت واضحة لجميع الطلاب، وقد تراوح زمن الاجابة عن فقرات الاختبار بين (15-35) دقيقة وبمتوسط قدره (25) دقيقة.

4- العينة الاستطلاعية الثانية

لغرض التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي وايجاد صعوبتها وقوتها التميزية، واستبعاد الفقرات الصعبة وغير المميزة منها طبق المؤلف الاختبار التحصيلي على عينة عشوائية من طلاب الصف الخامس الادبي في عدد من المدارس الثانوية والاعدادية في المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، ومن مجتمع الكتاب الحالي نفسه، بلغ عدد افرادها (214) طالباً، وقد سحب المؤلف (14) ورقة امتحانية وذلك لسهولة التحليل الاحصائي فاصبح العدد (200) ورقة امتحانية، وهذا يعني ان عدد افراد عينة التحليل الاحصائي اصبح (200) فرداً. ويعد هذا العدد مناسباً لتحليل فقرات الاختبار التحصيلي، اذ يقترح (Nunnally) ان لا يقل حجم عينة التحليل الاحصائي عن (5) افراد لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي (Nunnally, 1978,p. 262).

5- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار Test Item Analysis

ان من الاعتبارات الاساسية في بناء الاختبار الجيد، هو اجراء عملية تحليل احصائي لفقراته، وتتضمن هذه العلمية، ايجاد مستوى صعوبة الفقرة وقدرتها على التمييز. (الجنابي، 1992، ص 214-215).

عمد المؤلف الى تحليل فقرات الاختبار واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها وكان يهدف من ذلك معرفة استجابات الطلاب لكل فقرة من فقرات الاختبار وتضمنت هذه العملية معرفة مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها.

أ- مستوى صعوبة الفقرة Difficulty Level Item

يتم تحديد صعوبة الفقرة بحساب النسبة المئوية للطلاب الذين يجيبون عن الفقرة اجابة خاطئة. (فرج، 1980، ص 153). قام المؤلف بتصحيح اجابة الطلاب، عينة التحليل الاحصائي البالغ عددهم (200) طالب، الجدول (24) ورتب درجاتهم من الاعلى الى الادنى، ثم اخذ نسبة (27%) من الدرجات العليا ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا، لأنها توفر مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز (Mehrens, 1984,p. 191). وبذلك أصبح عدد افراد المجموعة العليا (54) طالباً وعدد افراد المجموعة الدنيا (54) طالباً، وبلغ عدد افراد المجموعتين العليا

والدنيا (108) طلاب، وبعد تطبيق القانون الخاص باستخراج صعوبة الفقرة. (الامام، 1990،ص112) وقد تراوح معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي بين (0.42-0.79). اذ ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا تراوحت صعوبتها بين (0.20-0.80).(Bloom, 1971,p. 66). والجدول (23) يبين ذلك.

**جدول (23)**

**معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي**

| رقم الفقرة | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | معامل الصعوبة % | رقم الفقرة | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | معامل الصعوبة % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 43 | 26 | 0.63 | 21 | 38 | 26 | 0.59 |
| 2 | 35 | 18 | 0.49 | 22 | 40 | 20 | 0.55 |
| 3 | 42 | 21 | 0.58 | 23 | 35 | 18 | 0.49 |
| 4 | 47 | 27 | 0.68 | 24 | 33 | 15 | 0.44 |
| 5 | 45 | 23 | 0.62 | 25 | 42 | 21 | 0.58 |
| 6 | 43 | 19 | 0.57 | 26 | 47 | 30 | 0.71 |
| 7 | 41 | 22 | 0.58 | 27 | 38 | 18 | 0.51 |
| 8 | 46 | 20 | 0.61 | 28 | 48 | 29 | 0.71 |
| 9 | 39 | 18 | 0.52 | 29 | 44 | 23 | 0.62 |
| 10 | 45 | 23 | 0.62 | 30 | 51 | 25 | 0.70 |
| 11 | 44 | 21 | 0.60 | 31 | 44 | 21 | 0.60 |
| 12 | 41 | 19 | 0.55 | 32 | 43 | 26 | 0.63 |
| 13 | 39 | 22 | 0.56 | 33 | 35 | 17 | 0.48 |
| 14 | 42 | 17 | 0.54 | 34 | 50 | 31 | 0.75 |
| 15 | 45 | 24 | 0.63 | 35 | 36 | 18 | 0.50 |
| 16 | 34 | 12 | 0.42 | 36 | 38 | 20 | 0.53 |
| 17 | 49 | 24 | 0.67 | 37 | 54 | 32 | 0.79 |
| 18 | 42 | 22 | 0.59 | 38 | 51 | 32 | 0.76 |
| 19 | 45 | 21 | 0.61 | 39 | 42 | 22 | 0.59 |
| 20 | 51 | 30 | 0.75 | 40 | 38 | 17 | 0.51 |

**ب- قوة تمييز الفقرة Discrimination Power**

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين طلاب المجموعة العليا وطلاب المجموعة الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (احمد، 1960، ص 339). وحسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة تمييز الفقرة، اذ تراوحت معاملات التمييز بين (0.31-0.66)، ويكون الاختبار جيداً اذا كانت قوة تمييز فقراته (0.30) فاكثر (Ebel, 1972,p. 40).

وفي ضوء هذه الاجراءات التي قام بها المؤلف في ايجاد قوة تمييز فقرات الاختبار، تم الابقاء على الفقرات جميعها كونها تمتاز بالقدرة على التمييز بين طلاب المجموعتين العليا والدنيا، والجدول (24) يبين ذلك.

**جدول (24)**

**قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي**

| رقم الفقرة | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | التمييز |
|---|---|---|---|
| 1 | 43 | 26 | 0.31 |
| 2 | 35 | 18 | 0.31 |
| 3 | 42 | 21 | 0.38 |
| 4 | 47 | 27 | 0.37 |
| 5 | 45 | 23 | 0.40 |
| 6 | 43 | 19 | 0.44 |
| 7 | 41 | 22 | 0.35 |
| 8 | 46 | 20 | 0.48 |
| 9 | 39 | 18 | 0.38 |
| 10 | 45 | 23 | 0.40 |
| 11 | 44 | 21 | 0.42 |
| 12 | 41 | 19 | 0.40 |
| 13 | 39 | 22 | 0.31 |
| 14 | 42 | 17 | 0.46 |
| 15 | 45 | 24 | 0.38 |
| 16 | 34 | 12 | 0.40 |
| 17 | 49 | 24 | 0.46 |

| رقم الفقرة | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | التمييز |
|---|---|---|---|
| 18 | 42 | 22 | 0.37 |
| 19 | 45 | 21 | 0.44 |
| 20 | 51 | 30 | 0.38 |
| 21 | 38 | 26 | 0.66 |
| 22 | 40 | 20 | 0.37 |
| 23 | 35 | 18 | 0.31 |
| 24 | 33 | 15 | 0.33 |
| 25 | 42 | 21 | 0.38 |
| 26 | 47 | 30 | 0.31 |
| 27 | 38 | 18 | 0.37 |
| 28 | 48 | 29 | 0.35 |
| 29 | 44 | 23 | 0.38 |
| 30 | 51 | 25 | 0.48 |
| 31 | 44 | 21 | 0.42 |
| 32 | 43 | 26 | 0.31 |
| 33 | 35 | 17 | 0.33 |
| 34 | 50 | 31 | 0.35 |
| 35 | 36 | 18 | 0.33 |
| 36 | 38 | 20 | 0.33 |
| 37 | 54 | 32 | 0.40 |
| 38 | 51 | 32 | 0.35 |
| 39 | 42 | 22 | 0.37 |
| 40 | 38 | 17 | 0.38 |

**26- ثبات الاختبار Test reliability**

يعني ثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما أعيد على الافراد أنفسهم في الظروف نفسها. (الزوبعي، 1981، ص 30)، (الامام، 1990، ص 145).

ولغرض التحقق من ثبات الاختبار استخدم المؤلف طريقة التجزئة النصفية ( Split Half) وهي من اكثر الطرق استخداماً، ويرجع ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرق الاخرى، وتعبر عن التجانس الداخلي لفقرات الاختبار (الغريب، 1977، ص 657).

قام المؤلف بسحب (100) ورقة عشوائياً من الأوراق الامتحانية لعينة تحليل الفقرات البالغ عددها (200) ورقة امتحانية وتم تجزئتها الى نصفين، النصف الاول يضم درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية.

استخدم المؤلف معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحليل اجابات الطلاب واستخراج الارتباط بين درجاتهم الفردية والزوجية. بلغ معامل الارتباط (0.71) وبعد اجراء التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (spearman Perown )، فاصبح معامل الثبات (0.83)، وهو معامل ثبات جيد اذ ان الاختبار يعد ثابتاً اذا تراوح معامل الثبات فيه بين (0.70-0.90) (عيسوي، 1974، ص58). والجدول (25) يبين ذلك.

## جدول (25)

## ثبات الاختبـــار

| ت | الاجابات الصحيحة في الفقرات الفردية | الاجابات الصحيحة في الفقرات الزوجية | ت | الاجابات الصحيحة في الفقرات الفردية | الاجابات الصحيحة في الفقرات الزوجية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 20 | 18 | 51 | 15 | 10 |
| 2 | 19 | 18 | 52 | 12 | 12 |
| 3 | 19 | 18 | 53 | 11 | 13 |
| 4 | 19 | 17 | 54 | 11 | 13 |
| 5 | 17 | 19 | 55 | 12 | 12 |
| 6 | 18 | 18 | 56 | 13 | 11 |
| 7 | 19 | 17 | 57 | 14 | 10 |
| 8 | 19 | 17 | 58 | 16 | 8 |
| 9 | 18 | 18 | 59 | 16 | 8 |
| 10 | 18 | 17 | 60 | 14 | 9 |
| 11 | 17 | 18 | 61 | 14 | 9 |
| 12 | 15 | 20 | 62 | 14 | 9 |
| 13 | 16 | 18 | 63 | 14 | 9 |
| 14 | 18 | 16 | 64 | 11 | 11 |
| 15 | 17 | 17 | 65 | 11 | 11 |
| 16 | 14 | 20 | 66 | 15 | 7 |
| 17 | 16 | 17 | 67 | 10 | 11 |
| 18 | 15 | 18 | 68 | 11 | 9 |
| 19 | 18 | 15 | 69 | 9 | 11 |
| 20 | 18 | 15 | 70 | 9 | 11 |
| 21 | 20 | 13 | 71 | 10 | 10 |
| 22 | 15 | 17 | 72 | 13 | 7 |
| 23 | 17 | 15 | 73 | 13 | 6 |
| 24 | 15 | 17 | 74 | 12 | 7 |
| 25 | 16 | 16 | 75 | 9 | 9 |
| 26 | 12 | 20 | 76 | 8 | 10 |
| 27 | 12 | 20 | 77 | 10 | 8 |
| 28 | 14 | 16 | 78 | 9 | 9 |
| 29 | 15 | 15 | 79 | 11 | 7 |

| ت | الاجابات الصحيحة في الفقرات الفردية | الاجابات الصحيحة في الفقرات الزوجية | ت | الاجابات الصحيحة في الفقرات الفردية | الاجابات الصحيحة في الفقرات الزوجية |
|---|---|---|---|---|---|
| 30 | 16 | 14 | 80 | 9 | 8 |
| 31 | 14 | 15 | 81 | 8 | 9 |
| 32 | 19 | 10 | 82 | 12 | 5 |
| 33 | 17 | 12 | 83 | 11 | 6 |
| 34 | 15 | 13 | 84 | 9 | 7 |
| 35 | 14 | 14 | 85 | 9 | 7 |
| 36 | 17 | 11 | 86 | 8 | 8 |
| 37 | 14 | 13 | 87 | 8 | 7 |
| 38 | 13 | 14 | 88 | 7 | 8 |
| 39 | 17 | 10 | 89 | 10 | 5 |
| 40 | 10 | 17 | 90 | 10 | 5 |
| 41 | 8 | 19 | 91 | 6 | 8 |
| 42 | 18 | 9 | 92 | 7 | 7 |
| 43 | 12 | 14 | 93 | 6 | 8 |
| 44 | 12 | 14 | 94 | 9 | 5 |
| 45 | 14 | 12 | 95 | 9 | 5 |
| 46 | 13 | 13 | 96 | 9 | 4 |
| 47 | 14 | 12 | 97 | 8 | 5 |
| 48 | 15 | 11 | 98 | 6 | 6 |
| 49 | 13 | 12 | 99 | 7 | 5 |
| 50 | 15 | 10 | 100 | 8 | 4 |

**7- الاختبار التحصيلي في صورته النهائية**

بعد الانتهاء من الاجراءات الاحصائية الخاصة بالاختبار، فقد تكون الاختبار من (40) فقرة لكل فقرة أربعة بدائل للاجابة واحد صحيح والثلاثة الباقية خاطئة، وتعطى كل فقرة عند التصحيح درجة واحدة اذا كانت صحيحة ودرجة صفر اذا كانت خاطئة او متروكة، وبهذا تكون الدرجة العليا (40) والدرجة الدنيا (صفراً) من الناحية النظرية، وقد أصبح الاختبار التحصيلي جاهزاً للتطبيق على مجموعات الكتاب الثلاث، الملحق (23).

## سابعاً:- اجراءات تطبيق التجربة

قام المؤلف أثناء تطبيق التجربة بالاجراءات الاتية:-

1- زار المؤلف اعدادية الكاظمية للبنين يوم الاربعاء الموافق 2001/9/12 قبل بدء التجربة واتفق مع ادارتها على سرية الكتاب وعدم اخبار الطلاب والمدرسين عن طبيعة الكتاب واكد لهم بانه مدرس جديد على ملاك المدرسة وكذلك مشاركة المؤلف فيما بعد مع الادارة في حل مشاكل بعض الطلاب وطلب من أولياء أمورهم أن يحثوا أبناءهم على الدراسة مما عزز العلاقة بينه وبين الطلاب وهذا ماظهر أثره الايجابي في تحسين مستوى الطلاب. وعدم تغير نشاطهم وتعاملهم مع المؤلف مما انعكس ذلك ايجاباً في نتائج الكتاب.

2- نظم المؤلف بالاتفاق مع ادارة اعدادية الرسالة الخالدة جدول توزيع الحصص الاسبوعي الخاص بمادة التاريخ للصف الخامس الادبي بشكل متساوٍ ومتناظر في الايام والاوقات لمجموعات الكتاب الثلاث والجدول (26) يبين ذلك.

**جدول (26)**

## توزيع الحصص الدراسية على عينة الكتاب

| اليوم | المجموعة | الحصة | الوقت | نوع التدريس |
|---|---|---|---|---|
| السبت | التجريبية الثانية | الاولى | 8 صباحاً | المناقشة الجماعية |
| | التجريبية الاولى | الثانية | 8.50 صباحاً | المحاضرة |
| | التجريبية الثالثة | الثالثة | 9.40 صباحاً | الاستقصاء الموجه |
| الاثنين | التجريبية الاولى | الاولى | 8 صباحاً | المحاضرة |
| | التجريبية الثالثة | الثانية | 8.50 صباحاً | الاستقصاء الموجه |
| | التجريبية الثانية | الثالثة | 9.40 صباحاً | **المناقشة الجماعية** |
| الاربعاء | التجريبية الثالثة | الاولى | 8 صباحاً | الاستقصاء الموجه |
| | التجريبية الثانية | الثانية | 8.50 صباحاً | المناقشة الجماعية |
| | التجريبية الاولى | الثالثة | 9.40 صباحاً | المحاضرة |

3- باشر المؤلف بتطبيق التجربة على افراد المجموعات التجريبية الثلاث بدءاً من يوم السبت الموافق 15/ 9/ 2001 فطبق مقياس الاتجاه العلمي للمرة الاولى في اليوم نفسه وقام بتدريس ثلاث حصص اسبوعياً لكل مجموعة واستمر التدريس طيلة الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2000/ 2002).

4- قبل القيام بالتدريس الفعلي باستخدام الطرائق التدريسية الثلاث، وضح المؤلف للمجموعات التجريبية الثلاث طبيعة كل طريقة تدريسية، وكيفية استخدامها.

5- قام المؤلف نفسه بتدريس مجموعات الكتاب الثلاث وفقاً للخطط التدريسية التي تم اعدادها سابقاً لهذا الغرض وكما يأتي:-

**أولاً- المجموعة التجريبية الاولى:** قام المؤلف بتدريس طلاب المجموعة التجريبية الاولى في ضوء جدول الحصص الذي تم الاتفاق بشأنه مع ادارة المدرسة لهذا الغرض ودرست باستخدام طريقة المحاضرة اذ يقوم المؤلف بشرح وتفسير وتوضيح

الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي يتضمنها الموضوع المقرر تدريسه من خلال كتابة المصطلحات الجديدة والسنوات واسماء المعارك وبعض المخططات التي لها علاقة بموضوع الدرس، وقد يوجه بعض الاسئلة للطلاب قبل نهاية الدرس لتقويم مدى فهم الطلاب للدرس ومدى استيعابهم لما ورد فيه من الحقائق والمفاهيم والمصطلحات والاجابة عن كل ما يتم طرحه من قبل الطلاب.

**ثانياً- المجموعة التجريبية الثانية:** قام المؤلف بتدريس طلاب المجموعة التجريبية الثانية في ضوء جدول الدروس الذي تم الاتفاق بشأنه مع ادارة المدرسة لهذا الغرض وقبل البدء بتدريس الدرس الاول حرص المؤلف على تهيئة الصف من تنظيم الرحلات، وترتيبها بصورة تلائم النقاش، وقد رتب جلوس الطلاب على شكل نصف دائرة حتى يتمكنوا من رؤية بعضهم البعض الاخر، واشاعة الهدوء والنظام اثناء سير الدرس، وحرض المؤلف على عدم خروج الطلاب من موضوع الدرس المخصص للمناقشة، لان ذلك سيؤدي الى ضياع الوقت والدخول في متاهات بعيدة عن موضوع الدرس، واعطاء الوقت الكافي للطلاب اثناء الاجابة، وعدم مقاطعتهم حتى تتاح لهم فرصة التعبير عن آرائهم، ومشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب وعدم الاقتصار على الطلاب الجيدين في النقاش وانما فسح المجال لكل الطلاب بما فيهم الطلاب الضعفاء والذين يشعرون بالخجل اثناء الكلام لغرض مساعدتهم على تجاوز هذه العقبة وكذلك التركيز على الاسئلة التي تكون الاجابة عنها باكثر من جواب لانها تثير التفكير عند الطلاب.

**ثالثاً- المجموعة التجريبية الثالثة:** قام المؤلف بتدريس طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في ضوء جدول الدروس الذي تم الاتفاق بشأنه مع ادارة المدرسة لهذا الغرض وقد درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه اذ يقوم المؤلف بتوجيه الطلاب نحو التفكير في المشكلة (موضوع الدرس) وطبيعتها واهميتها وتحديد هذه المشكلة وصياغتها بشكل واضح ومحدد واقتراح الفرضيات المناسبة للمشكلة من خلال ما يمتلكه الطلاب عن المشكلة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات، ثم بعد ذلك اختبار صحة الفرضيات المقترحة من خلال مناقشة ما تتضمنه هذه الفرضية في ضوء الادلة المتوافرة والمتصلة بها وذلك للتحقق من صحة كل فرضية من الفرضيات التي اقترحها الطلاب بعد رجوع الطلاب الى عدد من المراجع التي

تتضمن الحقائق والمعلومات التي تثبت صحة هـذه الفرضيات، بعـد ذلـك اسـتخدام الاسـتنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة قائمة اساساً على مضامين الفرضيات الموضـوعة والمدعومـة بالبيانـات والادلة.

**6-** طبق المؤلـف مقيـاس الاتجـاه العلمـي للمـرة الثانيـة بعـد نهايـة التجربـة يـوم الاثنـين الموافـق 2001/12/17.

7- طبق المؤلف الاختبار التحصيلي البعدي يوم السبت الموافق 22/ 12/ 2001 في وقت واحـد عـلى طلاب المجموعات التجريبية الثلاث وقد اخبر المؤلف الطلاب بموعد الامتحان النهائي قبل اسبوع من اجرائه.

8- صحح المؤلف اجابات الطلاب على الاختبار التحصـيلي بنفسـه فـاعطى (درجـة واحـدة) للاجابـة الصحيحة و(صفراء) للاجابة الخاطئة او غير الواضحة أو المتروكة، وقد بلغت اعلى درجة في الاختبـار (39) واوطأ درجة (8) في المجموعات التجريبية الثلاث، والملحق (24) يبين ذلك.

## ثامناً:- الوسائل الاحصائية

استخدم المؤلف الوسائل الاحصائية الاتية:-

1- **تحليل التباين الاحادي One Way Analysis Of Variance**

لاختبار معنوية الفـروق بـين مجموعـات الكتـاب الـثلاث في التكـافؤ في متغـيرات العمـر الزمني، ودرجة الامتحان النهائي في مادة التـاريخ للصـف الرابـع العـام، ودرجـة الاختبـار القـبلي في المعلومات التاريخية السابقة. ودرجة الاختبار القـبلي في مقيـاس الاتجـاه العلمـي في مـادة التـاريخ، والاختبار التحصيلي البعدي. (عودة، 1988، ص 323) (Levin, 1973,p. 164)

**2-تحليل التباين الثنائي Tow Way Analysis Of Variance**

لاختبار معنوية الفروق بين مجموعات الكتاب الـثلاث في الاختبـارين القـبلي والبعـدي في مقياس الاتجاه العلمي. (Ferguson, 1959, P. 307-330)

**3- مربع كاي (كا2) Chi- Square- $\chi^2$**

استخدم في تكافؤ مجموعات الكتاب الثلاث في متغير التحصيل الدراسي للاب والام ومهنة الاب والام والتحقق من دلالة الفروق في صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وفقرات مقياس الاتجاه العلمي.

$$\text{كا}2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

اذ ان:

(ل)= التكرار الملاحظ

(ق)= التكرار المتوقع (البياتي، 1977، ص 293)

4- **معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient**

استخدم في حساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي، وثبات مقياس الاتجاه العلمي بطريقة التجزئة النصفية، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة الارتباطية بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.

ر =

[(ن مجـ س))‾(مجـ س)$^2$] [(ن مجـ ص$^2$)-(مجـ ص)$^2$]

أذ أن:

ر= معامل الارتباط

ن= عدد افراد العينة

مجـ= مجموعة افراد العينة

س= الدرجات الفردية

ص= الدرجات الزوجية (Glass, 1970,p. 295)

**5- معادلة سبيرمان-براون Spearman Brown Formula**

استخدمت لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار التحصيلي ونصفي مقياس الاتجاه العلمي عند حساب ثباتهما بطريقة التجزئة النصفية.

$$\text{ر ث ت} = \frac{2\ \text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

اذ ان:

ر ث ت= الثبات الكلي للاختبار

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار (ابراهيم، 1989، ص 76)

**6- معامل تمييز الفقرة Item Discrimination**

لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.

ت=

اذ ان:

ت= قوة تمييز الفقرة

م ع= مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا

م د= مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

ك= نصف المجموع الكلي للمجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي، 1981، ص 74-75)

**7- معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty**

لايجاد مستوى صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

$$\text{الصعوبة} = \frac{\text{مجموعة الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا + مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{مجموع الافراد في المجموعتين العليا والدنيا}}$$

(الامام، 1990، ص 112).

**8- اختبار شيفيه (Sheffe Test)**

لاختبار دلالة الفروق بين مجموعات الكتاب واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كـل مجموعتين على حده في التحصيل والاتجاه العلمي.

$$F = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{Smw(n_1 + n_2)/(n_1 \times n_2)}$$

إذ تمثل: F قيمة شيفيه

$\bar{X}_1$ , $\bar{X}_2$ = المتوسطات الحسابية للمجموعات الداخلة في المقارنة

Smw = متوسط المربعات داخل المجموعات

(عودة، 1988، ص395) (Ferguson, 1959, p.296-297)

**9- الاختبار التائي (t- test)** لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجمـوعتين العليـا والـدنيا في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي (Glass, 1970,p. 295).

**10- برنامج الحاسب الآلي SPSS**

# الفصل الرابع

## النتائج وتفسيرها

### اولاً عرض النتائج

بعد ان انهى المؤلف اجراء تجربة الكتاب على وفق الخطوات التي اشار اليها في الفصل الثالث، حللت النتائج التي تمخض عنها الكتاب الحالي لتعرف اثر الطرائق التدريسية الثلاث المستخدمة في الكتاب وهي (طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، وتعرف دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعات الكتاب الثلاث، ومن ثم التحقق من فرضيات الكتاب على وفق المتغيرين التابعين في الكتاب وهما التحصيل الدراسي، والاتجاه العلمي في مادة التاريخ وعلى ما يأتي:-

### 1- التحصيل الدراسي

بعد انهاء التجربة طبق المؤلف الاختبار التحصيلي البعدي المكون من (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وعولجت البيانات احصائياً لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الكتاب الثلاث، واستخدام تحليل التباين الاحادي (ONE-WAY-ANOVA) والجدول (27) يبين ذلك.

**جدول (27)**

**نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار التحصيلي البعدي.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | 3468.08 | 2 | 1734.04 | 49.529 | 3.0718 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 3957.21 | 113 | 35.01 | | | |
| الكلي | 7425.29 | 155 | 64.567 | | | |

يتبين من الجدول (27) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (49.529) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.0718)، عند درجتي حرية (2، 113) ومستوى دلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في مجموعات الكتاب الثلاث. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطرائق التدريسية الثلاث، طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

ان تحليل التباين الاحادي لا يكشف لنا مصادر الفروق بين مجموعات الكتاب، لذلك استخدم المؤلف اختبار شيفيه (Sheffe test) لتحديد مصادر الفروق، واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين تجريبيتين على حدة، على وفق فرضيات الكتاب وعلى ما يأتي:

1- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية والجدول (28) يبين ذلك.

**جدول (28)**

**معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي**

| المجموعة | نوع التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | قيمة شيفيه | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الحرجة | |
| التجريبية الاولى | طريقة المحاضرة | 37 | 14.57 | 3.753 | 3.0718 | 0.05 |
| التجريبية الثانية | طريقة المناقشة الجماعية | 39 | 21.49 | | | |

يتبين من الجدول (28) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (3.753) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.0718) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

2- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. والجدول (29) يبين ذلك.

**جدول (29)**

**معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي**

| المجموعة | نوع التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | قيمة شيفيه | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الحرجة | |
| التجريبية الاولى | طريقة المحاضرة | 37 | 14.57 | 7.379 | 3.0718 | 0.05 |
| التجريبية الثالثة | طريقة الاستقصاء الموجه | 40 | 28 | | | |

يتبين من الجدول (29) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (3.379) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.0718) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

3- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. والجدول (30) يبين ذلك.

**جدول (30)**

**معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي**

| المجموعة | نوع التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | قيمة شيفيه | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الحرجة | |
| التجريبية الثانية | طريقة المناقشة الجماعية | 39 | 21.49 | 3.678 | 3.0718 | 0.05 |
| التجريبية الثالثة | طريقة الاستقصاء الموجه | 40 | 28 | | | |

يتبين من الجدول (30) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (3.678) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (3.0718) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فان الفرق بين

المجموعـة التجريبيـة الثانيـة والمجموعـة التجريبيـة الثالثـة ذو دلالـة احصـائية لصـالح المجموعـة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على انه ((لا يوجـد فـرق ذو دلالـة احصـائية بـين متوسط درجات طـلاب المجموعـة التجريبيـة الثانيـة الـذين يدرسـون بطريقـة المناقشـة الجماعيـة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسـون بطريقـة الاستقصـاء الموجـه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

## 2- الاتجاه العلمي

طبق المؤلف مقياس الاتجاه العلمي على مجموعـات الكتـاب الـثلاث، ولاختبـار دلالـة الفـروق بـين درجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبارين القـبلي والبعـدي، اسـتخدم المؤلـف تحليـل التبـاين الثنائي (TOW-WAY-ANOVA) والجدول (31) يبين ذلك.

**جدول (31)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي للاختبارين القبلي والبعدي لدرجات طلاب مجموعات الكتاب في مقياس الاتجاه العلمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أثر الطريقة | 3888.957 | 2 | 194404785 | 24.8358 | 0.05 |
| أثر الاختبار | 3360.728 | 1 | 3360.728 | 42.9249 | |
| أثر تفاعل الطريقة والاختبار | 1044.0474 | 2 | 522.0237 | 6.667 | |
| الخطأ | 17694.2636 | 226 | 78.2932 | | |
| الكلي | 25987.996 | 231 | | | |

**قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2،226) هي (4.6052).**

**قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1،226) هي (6.6349).**

يتبين من الجدول (31) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (24.8358) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (4.6052) عند درجتي حرية (2، 226) ومستوى دلالة (0.05) بالنسبة لأثر الطريقة التدريسية. وبلغت القيمة الفائية المحسوبة (42.9249) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (6.6349) عند درجتي حرية (1، 226) ومستوى دلالة (0.05) بالنسبة لأثر الاختبار (قبلي، بعدي) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في مجموعات الكتاب الثلاث، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

ان تحليل التباين الثنائي لا يكشف لنا مصادر الفروق بين مجموعات الكتاب الثلاث، لذلك استخدم المؤلف اختبار (Sheffe test) لتحديد مصادر الفروق، واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين تجريبيتين على حدة استناداً الى فرضيات الكتاب وعلى ما يأتي:

1- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية والجدول (32) يبين ذلك.

**جدول (32)**

**معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاه العلمي**

| المجموعة | نوع التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | قيمة شيفيه | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الحرجة | |
| التجريبية الاولى | طريقة المحاضرة | 37 | 116.8919 | 9.5696 | 4.6052 | 0.05 |
| التجريبية الثانية | طريقة المناقشة الجماعية | 39 | 126.4615 | | | |

يتبين من الجدول (32) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (9.5696) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (4.6052) عند مستوى دلالة (0.05) وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذي يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

2- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه، والجدول (33) يبين ذلك.

**جدول (33)**

**معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة**

**في مقياس الاتجاه العلمي**

| المجموعة | نوع التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | المحسوبة | الحرجة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية الاولى | طريقة المحاضرة | 37 | 116.8919 | 15.0831 | 4.6052 | 0.05 |
| التجريبية الثالثة | طريقة الاستقصاء الموجه | 40 | 131.975 | | | |

يتبين من الجدول (33) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (15.0831) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (4.6052) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

3- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. والجدول (34) يبين ذلك.

**جدول (34)**

**معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة**

**في مقياس الاتجاه العلمي**

| المجموعة | نوع التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | المحسوبة | الحرجة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية الثانية | طريقة المناقشة الجماعية | 39 | 126.4615 | 5.5135 | 4.6052 | 0.05 |
| التجريبية الثالثة | طريقة الاستقصاء الموجه | 40 | 131.975 | | | |

يتبين من الجدول (34) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (5.5135) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (4.6052) عند مستوى دلالة (0.05) اذ يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه ولكنه ليس بذي دلالة احصائية ولهذا لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثامنة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

## ثانياً:- تفسير النتائج:-

من خلال عرض نتائج الكتاب الحالي يلاحظ ما يأتي:-

**1- النتائج التي تتعلق بالتحصيل الدراسي (المتغير التابع الأول).**

- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة بفرق دال احصائياً وعند مستوى (0.05)، جدول (28). ويعزى سبب هذا التفوق الى الدور الذي تؤديه طريقة المناقشة الجماعية في زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال قيام المدرس باتاحة الفرصة للطلاب بالمشاركة الفعلية في الدرس والتعبير عن آرائهم بحرية واحترام وجهات نظرهم، فضلاً عن ان هذه الطريقة التدريسية تجعل الطالب محور العملية التعليمية وهذا ينعكس على الطلاب في فهم واستيعاب المادة الدراسية ورسوخها في اذهان الطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسي، ولهذا اشارت بعض الدراسات الى اهمية طريقة المناقشة الجماعية في رفع كفاية عملية التعلم، وهذه النتيجة تتفق والنتائج التي توصلت اليها دراسة (Fitzgaerdld, 1977)، ودراسة (الخزرجي، 1985)، ودراسة (الجبوري، 1986) وتختلف مع دراستي (Atherton, 1972) ، و(السامرائي، 1987) اللتين أثبتتا عدم فاعلية طريقة المناقشة الجماعية في التحصيل الدراسي.

- تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة في التحصيل بفرق دال احصائياً وعند مستوى دلالة (0.05)، جدول (29) والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية في التحصيل بفرق دال احصائياً وعند مستوى دلالة (0.05)، جدول (30).

- ويعزى سبب هذا التفوق الى ان طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه يمارسون مختلف العمليات العقلية والنشاطات التعليمية ذات الصلة بموضوع الدرس والتي تساعد على شد انتباههم وتثير دافعيتهم للتعليم، فضلاً عن ان طريقة الاستقصاء الموجه من الطرائق التدريسية التي تعد الطالب محور العملية التعليمية وتنقله من الدور

السلبي الذي يقتصر على الانصات وعدم المشاركة الفعلية في المواقف التعليمية المختلفة الى الدور الايجابي الذي يتصف بالجدية والحيوية والمشاركة في الفعلية في كل المواقف التعليمية في غرفة الدراسة، فضلاً عن ان طريقة الاستقصاء الموجه تتيح للطلاب الفرصة للمشاركة الفعلية في الموقف التعليمي، فهي تضع الطلاب في موقف يدفعهم الى المشاركة والتفكير والكتاب عن معلومات جديدة، وتنظيمها وتقويمها ومن ثم التوصل الى قرار او حل للمشكلة، وتشجعهم على تعميم النتائج التي توصلوا اليها في مواقف جديدة، وهذا يؤدي الى تنمية تفكيرهم واستمتاعهم بالتعلم، ويشجعهم على الاعتماد على النفس والرغبة في التعلم، ويتيح التدريس وفق طريقة الاستقصاء الموجه المجال للطلاب كي يطلعوا على مصادر متعددة، وتعدد القراءات التي تتعلق بالموضوع الواحد يشجع الطلاب على الكتاب والاطلاع وبذلك تتكون لديهم خلفية معرفية عن الموضوع. زيادة على ذلك استخدام المدرس في طريقة الاستقصاء الموجه عدداً من الاساليب والانشطة التي تثير اهتمام الطلاب، وتدفعهم للمشاركة بدرجة كبيرة في الموقف التعلمي. (السالمي، 1995، ص63).

- وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسات كل من (خليفة، 1982) و (نشوان، 1988) و(العمري، 1990) و (العبيدي، 1996) و (المليكي، 2001) التي اثبتت فاعلية طريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل الدراسي.

2- **النتائج التي تتعلق بالاتجاه العلمي (المتغير التابع الثاني):-**

- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة في تنمية الاتجاه العلمي بفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، جدول(32).

- ويعزى هذا التفوق الى ان طريقة المناقشة الجماعية تمنح الطلاب القدرة على التعبير، وقوة في الحجة، واستخدام المنطق، وسلوكاً طبيعياً في التفاهم والاقناع. (الطشاني، 1998، ص243). فالطالب المناقش يفكر، ويتأمل في الموضوع المعروض للمناقشة، فهو يتفحص افكاره مثلما يتفحص آراء اقرانه ويتمحصها،

وهو مستعد لتبديلآرائه وتعـديلها اذا قوبلـت بادلـة موضـوعية تـبرر ذلـك ولا يخضـع لتـأثير العواطف (يعقوب، 1996، ص80). فهي تسهم في اكسابهم الاسلوب الديمقراطي القـائم عـلى احترام رأي الآخرين، وعـدم الـتسرع في اصـدار الحكـم، مـما يسـهم ذلـك في تشـكيل وتنميـة الاتجاه العلمي لديهم. (زيتون، 1994، ص204) في حين لم يحصـل هـذا التفـوق في المجموعـة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة، بسبب طبيعة طريقة المحاضرة التي تعتمد على التلقين وعدم فسح المجال امام الطلاب لأخذ دورهم الفاعل في المواقف التعليمية المختلفة.

- تفـوق المجموعـة التجريبيـة الثالثـة التـي درسـت باسـتخدام طريقـة الاستقصـاء الموجـه عـلى المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحـاضرة في تنميـة الاتجـاه العلمـي بفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، جدول(33).

- ويعـزى هـذا التفـوق الى ان طريقـة الاستقصـاء الموجـه لهـا أثـر كبـير في اكسـاب الاتجاهـات الايجابية، فالطالب الذي يـدرس بهـذه الطريقـة التدريسـية يكتسـب اتجاهـات ايجابيـة نحـو الموضوع الذي يدرسه (جابر، 1977، ص265). فضلاً عن ان هذه الطريقة التدريسية تعد من اكثر طرائق التدريس فاعلية في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، وذلـك لأنهـا تتـيح الفرصـة امامهم لممارسة عمليات التقصي والاكتشاف بانفسهم، وتساعد على زيـادة مسـتوى طمـوحهم وتنمية اتجاههم العلمي ومواهبهم الابداعية. (زيتون، 1994، ص136). فالاستقصاء الموجه يعد طريقة للبحث والوصول الى الحقيقة في شتى انواع المعرفة الانسانية، وان توجيه الطلاب الى ان يتعلموا بانفسهم ومساعدتهم لاكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمون مـن قبـل مدرسـهم ينمـي المهارات والقيم والاتجاهات العلمية لاجل التعلم وادراك ما يتعلمون. (الأمـين، 1992، ص68)، فضلاً عن ان هذه الطريقة التدريسية تسعى الى تطوير اتجاهـات الطـلاب لاكتشـاف المسـائل الاجتماعية وفهمها ومحاولة ايجاد الحلول لها، وتعودهم على احترام وجهـات النظـر المختلفـة. (الطشاني، 1998، ص277).

- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية الاتجاه العلمي، جدول (34).

- ويعزى ذلك إلى ان كل من طريقتي المناقشة الجماعية والاستقصاء الموجه تعدان من الطرائق التدريسية التي تهتم بميول واتجاهات الطلاب ورغباتهم وطموحاتهم، فهي تثير حماسهم وتساعدهم على ابراز قابلياتهم ونشاطاتهم (الأمين، 1992، ص51).

وإن هاتين الطريقتين التدريسيتين تنميان مجالات الاتجاه العلمي لدى الطلاب، كالموضوعية، وحب الأستطلاع، وتحمل المسؤولية، وسعة الأفق. (خليفة، 1998، ص21). زيادة على ذلك تعطيان الطالب دوراً مهماً في عملية التعليم، والحرية الكافية لاختيار المواقف التعليمية الصحيحة التي تكون دافعاً له للافادة من الموقف التعليمي الأفضل (زيتون، 1994، ص204).

ويعد المدرس من اهم العوامل التي تساعد على نمو او تعطل الاتجاه لدى الطلاب، لأن الطلاب محبون للتقليد، والقدوة الحسنة في التربية اكثر فاعلية من أي عامل آخر (خليل، 1969، ص45).

ويرى سليم ونادر، 1968 أن من اهم وسائل تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، هو تأكيد المدرس لها في اثناء الدرس ورغبته في تنميتها بصورة مباشرة ولا يتركها تتكون بصورة عشوائية (سليم ونادر، 1968، ص101). والمدرس وحده الذي يستطيع ان يوفر المناخ المناسب في غرفة الدراسة لتنمية الاتجاه العلمي فيناقش هو وطلابه ما يتضمنه الكتاب او المادة الدراسية التي يدرسونها من آراء وافكار وعبارات او ما يعرضه الطلاب من الآراء والافكار الخاصة بهم فضلاً عن مناقشة الافكار والمعتقدات الخاطئة الشائعة في البيئة التي يعيشون فيها، ويوفر لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، وتشجع الطلاب الذين يظهرون في سلوكهم مثل هذا الاتجاه (كاظم، 1974، ص177). فضلاً عن ان المدرس يسعى إلى جعل الطلاب قادرين على ادراك ابعاد الاتجاه المرغوب فيه في التفكير، وتوفير الظروف والمواقف

التعليمية التي يمكن ان يمارسوا فيها الاتجاه الجديد، والاثابة أو التشجيع المستمر له والحد من الاتجاه القديم ودعمه سلبياً (اللقاني، 1978، ص47).

وهذا ما تم اتخاذه في الكتاب الحالي اذ أتاح المؤلف (المدرس) في اثناء استخدامه لطريقتي المناقشة الجماعية والاستقصاء الموجه الفرصة للطلاب في مناقشة الآراء والافكار والمعتقدات التي وردت في المادة العلمية (موضوع الكتاب) واتاحة الفرصة لكل طالب في التعبير عن رأيه والحكم على الآراء والافكار المختلفة على اساس الادلة الكافية التي تستند الى الحقائق العلمية، والتي ساعدت على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب في مادة التاريخ.

## ثالثاً:- الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي تم ذكرها يمكن للمؤلف ان يستنتج ما يأتي:-

1- ان استخدام طريقة الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة الجماعية في تدريس مادة التاريخ، يسهم في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها اكثر من طريقة المحاضرة مقاساً بالتحصيل الدراسي والاتجاه العلمي للطلاب.

2- ان استخدام طريقتي الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تدريس مادة التاريخ يتطلب من مدرسي هذه المادة جهداً كبيراً ووقتاً اضافياً اكثر مما هو مطلوب في طريقة المحاضرة.

3- ان استخدام طريقتي الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية يجعل الطالب نشطاً وفاعلاً طوال وقت الدرس. مما يضيف على المواقف التعليمية طابع الجدية والتواصل والمتابعة من قبل الطلاب، في حين لم يتحقق ذلك باستخدام طريقة المحاضرة في التدريس. وهذا ما ظهر من خلال الأثر الايجابي الفاعل في نتائج التحصيل الدراسي والاتجاه العلمي عندهم.

4- كان لطريقتي الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية اثر فاعل في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.

5- لم يكن لطريقة المحاضرة اثر في تنمية الاتجاه العلمي في مادة التاريخ لدى الطلاب.

6- ان طلاب مجموعات الكتاب تفاعلوا تفاعلاً ايجابياً مع الطرائق التدريسية

المتبعة في تجربة الكتاب وانعكس ذلك على تنمية اتجاههم العلمي في مادة التاريخ ما عدا طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة فلم يحصل ذلك.

7- ان طريقة الاستقصاء الموجه اكثر فاعلية في التدريس، فهما يتيحان للطلاب فرصة كبيرة للمشاركة في الموقف التعليمي، كما يتيحان لهم فرصة التزود بالمهارات الكتابية التي تعينهم على الوصول الى المعلومات، وبذلك فهي تشجع الطلاب على التعلم الذاتي.

# الخاتمة

## التوصيات ..

في ضوء نتائج الكتاب الحالي، يوصي المؤلف بما يأتي:-

1- ضرورة اعادة النظر بمادة التاريخ للصف الخامس الادبي بحيث تتضمن موضوعات يمكن تدريسها بطريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه.

2- ضرورة ادخال مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية في دورات تدريبية لغرض تدريبهم على كيفية استخدام طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه اثناء تدريسهم مادة التاريخ.

3- ضرورة العناية بمادة طرائق التدريس في كليات التربية والتركيز على طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه عند اعداد المدرسين لمهنة التدريس.

4- ضرورة قيام وزارة التربية باصدار كراس او كتيب صغير يتضمن طرائق تدريسية مختلفة، ومنها طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه، وكيفية استخدام كل طريقة منها في التدريس يوزع على مدرسي مادة التاريخ او يوضع في مكتبة المدرسة وعده دليل عمل لهم.

5- ضرورة مواكبة المديرية العامة للاعداد والتدريب في وزارة التربية التطور العلمي والمهني في العالم والاطلاع على ما يستجد في مجال طرائق التدريس من البحوث والدراسات والكتب والمجلات والدوريات وترجمتها للافادة منها من خلال اطلاع مدرسي مادة التاريخ عليها.

6- ضرورة استخدام مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية لطريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه في التدريس لدورهما الفاعل في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب لأنهما يتناسبان مع المستوى الدراسي والنضج العقلي لهم.

7- تضمين مادة التاريخ للصف الخامس الادبي موضوعات من شأنها ان تساعد على تنمية الاتجاه العلمي والابتعاد عن الافكار الخرافية واعتماد الموضوعات التي تستند الى الحقائق العلمية والمنطق.

8- ضرورة توجيه مدرسي مادة التاريخ من المشرفين الاختصاصين عند زيارتهم لهم الى استخدام طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه اثناء تدريسهم لمادة التاريخ.

9- حث مدرسي مادة التاريخ على تنمية الاتجاه العلمي في مادة التاريخ لدى طلبتهم باستخدام النشاطات والفعاليات التي تساعد في تنمية الاتجاه العلمي وتتيح لهم الفرصة لتنمية قابلياتهم في البحث والدراسة.

10- ضرورة اعتماد طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه في تدريس مادة التاريخ لما لها من امكانية في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.

# قائمة مراجع الكتاب

## القران الكريم

## أولاً:- المراجع العربية:-


1- آل ياسين، محمد حسين (بدون تاريخ). مبادئ في طرق التدريس العامة، ط1، بيروت، المكتبة العصرية.

2- ابراهيم، عاهد وآخرون (1989). مبادئ القياس والتقييم في التربية، ط1، عمان، دار عمان للنشر والتوزيع.

3- ابراهيم، عبد العليم (1968). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط4، دار المعارف، مصر.

4- ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد (1975). المناهج، ط4، القاهرة، مكتبة مصر.

5- ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة (2000). المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الاسكندرية.

6- ابراهيم، نجيب اسكندر وآخرون (1961). الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي، ط2، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة.

7- ابو جلالة، صبحي حمدان (1999). استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، الامارات العربية المتحدة، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

8- ابو حطب، فؤاد وسيد احمد عثمان (1976). التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

9- ابو علام، رجاء محمود (1989). مدخل الى مناهج البحث التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح.

10- ابو لبدة، سبع محمد (1979). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، عمان، مطبعة عمان.

11- الاحمد، ردينة عثمان، وحذام عثمان يوسف (2001). طرائق التدريس منهج، اسلوب، وسيلة، ط1، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

12- احمد، لطفي بركات (1972) التفسير النفسي للاتجاهات العلمية، صحيفة التربية، العدد الاول، السنة الخامسة والعشرون.

13- احمد، محمد عبد السلام (1960). القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

14- ـــــــ (1976). القياس النفسي والتربوي، ط2، القاهرة.

15- ـــــــ (1981). القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

16- الامام، مصطفى محمود وآخرون (1990). التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، دار الحكمة للطباعة والنشر.

17- الامين، شاكر محمود (1986). طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية لمعاهد اعداد المعلمين، ط8، بغداد، مطبعة وزارة التربية.

18- ـــــــ (1990). طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين، ط2، مطبعة منير، بغداد.

19- ـــــــ وآخرون (1992). اصول تدريس المواد الاجتماعية، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

20- باقر، طه (1950). مقدمة في الحضارات القديمة، بغداد، شركة التجارة والطباعة المحدودة.

21- الباوي، عباس عبد علي عبود (1997). اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة/ المعلمين نحو مادة الجغرافية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

22- بحـري، منـى يـونس، وعـايف حبيـب (1985). المـنهج والبحـث المـدرسي. مطبعـة جامعـة بغداد.

23- البدري، سميرة موسى عبد الرزاق (1984). بناء مقياس لقياس الاتجـاه العلمـي لمعلمـي المرحلـة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

24- بركـات، محمـد خليفـة (1957). الاختبـارات والمقـاييس العقليـة، ط2، القـاهرة، مكتبـة مصر.

25- البغـدادي، محمـد رضـا (1976). مقارنـة مـدى فاعليـة عـدة طـرق لتـدريس وحـدة الوراثـة لطـلاب دور المعلمـين والمعلـمات، اطروحـة دكتـوراه غـير منشـورة، جامعـة اسـيوط، كليـة التربية.

26- ـــــــ (1980). الاهداف والاختبـارات بـين النظريـة والتطبيـق في المنـاهج وطـرق التـدريس، الكويت، مكتبة الفلاح.

27- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسـيوس (1977). الاحصـاء الوصـفي والاسـتدلالي في التربيـة وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.

28- تايلور، رالف (1962). اساسيات المناهج، ترجمة احمد خيري، وجابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية.

29- تركي، عبد الفتاح، وآخـرون (1983). مفـاهيم اساسـية في التربيـة، الاسـكندرية، مكتبـة المعـارف الحديثة.

30- جـابر، جـابر عبـد الحميـد، وعـايف حبيـب (1967). أساسـيات التـدريس، بغـداد، مطبعـة العاني.

31- ـــــــ (1977). علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.

32- ـــــــ (1982). التعلم وتكنلوجيا التعليم، ط1، القاهرة، دار النهضة العربية.

33- ـــــــ (1983). التقويم والقياس التربوي، ط8، القاهرة، دار النهضة العربية.

34- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس.

35- الجبر، سليمان محمد، وسر الختم عثمان علي (1983). اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، دار المريخ.

36- الجبوري، صبحي ناجي (1996). اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

37- الجبوري، عمران جاسم محمد (1986). دراسة مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

38- جمهورية العراق، وزارة التربية (1984). الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار) المنعقدة في بغداد للفترة من 8-1982/12/9، جـ2، العدد 192.

39- جمهورية العراق، وزارة التربية (1986). الاهداف التربوية في القطر العراقي، ط1، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم (1).

40- جمهورية العراق، وزارة التربية (2000). التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي، ط38، مطابع الدستور التجارية.

41- الجنابي، فاضل زامل صالح (1992). التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته باساليبهم المعرفية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

42- حجاج، عبد الفتاح احمد (1975). مجلة وقائع وبحوث، جـ2، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.

43- الحسناوي، حاكم موسى عبد خضير (2002). مفهوم المنهج، بحث منشور في مجلة الاستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، العدد (46).

44- حسين، محسن، ومحمد عبد الرحمن العزاوي (1992). منهج البحث التاريخي، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

45- الحصري، علي منير، ويوسف العنيزي (2000). طرق التدريس العامة، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

46- حمدان، محمد زياد (1986). تدريس الجغرافية، مبادئها واساليبها الخاصة، الاردن، دار التربية الحديثة.

47- ـــــــ (1988). التدريس المعاصر، تطوراته واصوله وعناصره وطرقه، عمان، دار التربية الحديثة.

48- الخزرجي، صباح ظاهر نصيف (1985). اثر استخدام طريقة المناقشة الاجتماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

49- خليفة، غازي جمال (1982). مقارنة بين طريقتي الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافية للصف الاول الثانوي في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

50- ـــــــ وعلي كايد خريشة (1988). درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمهارات الاستقصائية واثرها في درجة تفضيل طلبتهم لانواع الاسئلة واتجاهاتهم نحوها، مجلة البحوث التربوية، العدد (13)، جامعة قطر.

51- خليل، عيادة بياوي (1969). تدريس العلوم بمدارس المرحلة الثانوية العامة، القاهرة، دار الكتاب المصري.

52- خليل، نظمي (1966). مفهوم التربية، العدد 146، الدار القومية للطباعة والنشر.

53- الخليلي، خليل يوسف (1989). الاتجاهات نحو الفيزياء، بنيانها وقياسها، مجلة مؤتة، المجلد الخامس العدد (1).

54- الخولي، محمد علي (1976). قاموس التربية، دار العلم للملايين، بيروت.

55- داود، عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن (1990). مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

56- الـدايني، جبـار رشـك شـناوة (1994). اثـر اسـتخدام الوثـائق والنصـوص التاريخيـة بطريقتـي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ لـدى طلبـة الصـف الرابـع الاعـدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

57- دبور، مرشد، وابراهيم الخطيب (1987). اساليب تدريس الاجتماعيات، ط2، عمان، دار العدوي للتوزيع.

58- دروزة، افنان نظير (2000). النظريـة في التـدريس وترجمتهـا عمليـاً، عـمان، دار الشروق للـنشر والتوزيع.

59- دغيش، طارق مكرد نـاشر عبـده (1999). الاتجـاه العلمـي عنـد الطلبـة اليمنيـين في المـرحلتين الثانوية العامة والجامعية، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعـة بغـداد، كليـة التربيـة، ابـن رشد.

60- دمعة، مجيد ابراهيم، وعبد الجبار توفيـق البيـاتي (1974). دراسـة اسـتطلاعية عـن دور المعلـم وفعاليته في ضـوء متطلبـات التطـور العلمـي والتكنلـوجي بغـداد، مركـز البحـوث التربويـة والنفسية.

61- دنيا، محمود طنطاوي (1991). استراتيجيات تـدريس المـواد الاجتماعيـة، ط2، الكويـت، مكتبـة الفلاح.

62- الدوري، عبد العزيز (1960). بحث في نشـأة علـم التـاريخ عنـد العـرب، المطبعـة الكاثوليكيـة، بيروت.

63- رزوق، اســعد (1977). موســوعة علــم الــنفس، بــيروت، المؤسســة العربيــة للدراســات والنشر.

64- رسول، خليل ابراهيم (1978). تقييم كتب العلوم والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية في ضوء تنميتها للاتجاهات العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

65- رضوان، ابو الفتوح وآخرون (1973). المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

66- ريان، فكري حسن (1972). التدريس، اهدافه، اسسه، اساليبه، تقويمه، نتائجه وتطبيقاته، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

67- ريان، محمد هاشم وآخرون (1996). اساليب تدريس الاسلامية، برنامج التربية، المقرر رقم (5424) لجامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان.

68- زكريا، فؤاد (1989). التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

69- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون (1981). الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، دار الكتاب للطباعة والنشر.

70- زيتون، عايش (1988). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، ط1، عمان.

71- ــــــ (1988). نمو الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم عند طلبة التربية في الجامعة الاردنية، المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد (18)، جامعة الكويت.

72- ــــــ (1994). اساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

73- الزيود، نادر فهمي وآخرون (1999). التعلم والتعليم الصفي، ط4، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

74- السالمي، محسن بن ناصر بن يوسف (1995). تأثير طريقتي الاستقصاء والمناقشة في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل لمادة التربية الاسلامية لدى طلاب

الصف الاول الثانوي في احدى مدارس محافظة مسقط، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الاسلامية.

75- السامرائي، قصي محمد لطيف (1987). اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

76- ـــــــــ (1994). اثر استخدام طريقي المناقشة والالقائية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

77- سرحان، الدمرداش، ومنير كامل (1959). التفكير العلمي، القاهرة، دار الكتاب المصري.

78- ـــــــــ (1963). التفكير العلمي، ط2، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية.

79- ـــــــــ (1972). المناهج، ط 3، القاهرة، دار العلوم للطباعة.

80- سعادة، جودت (1984). اثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الاعدادي في الاردن، جامعة اليرموك، مركز الدراسات الاردنية، العدد (6).

81- ـــــــ (1984). مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافية، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد (13)، المجلد الرابع، جامعة الكويت.

82- ـــــــ (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين.

83- السكران، محمد احمد (2000). اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط2، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

84- سلامة، احمد عبد العزيز، وعبد السلام عبد الغفار (1974). علم النفس الاجتماعي، دار النهضة المصرية.

85- سليم، محمد صابر، وسعد عبد الوهاب نادر (1968). الجديد في تدريس العلوم، ط1، النجف الاشرف، مطبعة النعمان.

86- سليمان، ممدوح، ومعين حلمي الجملان (1988). دراسة تحليلية لاساليب تقديم المحاضرة بجامعة البحرين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (23) كانون الثاني.

87- سمعان، وهيب ابراهيم، ورشدي لبيب (1975). دراسات في المناهج، ط 4، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

88- شحاتة، حسن (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية.

89- صخي، مهدي حطاب (1988). اثر استخدام طريقة الاستكشاف في تدريس العلوم في تنمية الاتجاهات العلمية لطلاب الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

90- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين (1998). طرق التدريس العامة، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي.

91- طه، تيسير، وآخرون (بدون تاريخ) اساليب تدريس التربية الاسلامية، دار الفكر للنشر والتوزيع.

92- عاقل، فاخر (1971). معجم علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين.

93- العاني، نزار سعيد (1970) مقياس الاتجاه العلمي عند طلبة الثانويات وبعض الكليات في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

94- عبد الدائم، عبد الله (1975). التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين.

95- ـــــــــــ (1981). التربية التجريبية والبحث التربوي، ط4، بيروت، دار العلم للملايين.

96- عبد الرحمن، سعد (1983). القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.

97- عبد العزيز، صالح (1971). التربية وطرق التدريس، ط 7، مصر، دار المعارف.

98- عبد القادر، حامد (1961). المنهج الحديث في اصول التربية وطرق التدريس، جـ2، ط2، القاهرة، مطبعة النهضة العربية.

99- عبد اللـه، عبد الرحمن صالح (1997). المرجع في تدريس علوم الشريعة، ط1، عـمان، مؤسسـة الوَّراق، دار البشير للنشر والتوزيع.

100- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون (1981). أساسيات المـنهج وتنظيماتـه، القـاهرة، دار الثقافـة للطباعة والنشر.

101- العبيدي، غانم سعيد، وحنان عيسى (1970). التقويم والقياس في التربية والتعليم، ط1، مطبعـة شفيق.

102- العبيدي، نايف زاعل دريـدرح (1996). اثـر اسـتخدام التـدريس باسـتخدام الاستقصـاء الموجـه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفـاهيم التاريخيـة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

103- عزيز، صبحي خليل، وتركي خباز عيسى (1985). اصـول وتقنيـات التـدريس والتـدريب، بغـداد، مركز التعريب والنشر.

104-عـلي، سر الخـتم عـثمان، وسـليمان محمـد الجـبر (1983). اتجاهـات حديثـة في تـدريس المـواد الاجتماعية، الرياض، دار المريخ.

105-ـــــــ (1987). تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية، الرياض، دار الفرقان.

106- العمـري، عبـد المـنعم حسـين محمـد (1990). اثـر اسـتخدام طريقـة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات الفكر العربي الاسـلامي لـدى طلبـة كليـات المجتمـع في الاردن، رسـالة ماجسـتير غـير

منشورة، منشورات قسم العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

107- عميرة، ابراهيم بسيوني، وفتحي الديب (1982). تدريس العلوم والتربية العملية، ط7، القاهرة، دار المعارف.

108- العنبكي، سندس عبد الله جدوع (1999). اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

109- عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي (1988). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

110- ـــــــ (1989). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.

111- عيسوي، عبد الرحمن محمد (1973). علم النفس بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية، دار الكتب الجامعية.

112- ـــــــ (1974). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر.

113- غالب، حنا (1970). طرائق التعليم في التربية المتجددة، ط2، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

114- الغريب، رمزية (1977). التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

115- الفالح، ناصر (1996). العلاقة بين المقرر الدراسي والتخصص العلمي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم لطلاب المستوى الاول في كلية المعلمين بالرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 60.

116-فراج، عثمان لبيب (1969). دراسة مقارنة لفاعلية طريقتين من طرق التدريس، طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة في مجموعات صغيرة في تعليم الكبار، مجلة التربية الحديثة، العدد الثاني، السنة الثالثة والاربعون.

117- فرج، صفوت (1980) القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

118- الفريجي، علي كنيور حسن كزار (1994). اثر استخدام المناقشة الجماعية والندوة في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

119- الفنيش، احمد علي (1975). التربية الاستقصائية، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس.

120- ـــــــ (1977). التربية الاستقصائية، ط2، طرابلس، الدار العربية للكتاب.

121- القاضي، ساهرة (1959). مبادئ في اصول التدريس العامة، ط1، بغداد، مطبعة المعارف.

122- القاضي، يوسف مصطفى (1984). العلوم الاجتماعية وتدريسها. الرياض، مكتب عكاظ للنشر والتوزيع.

123- قطامي، يوسف (1989). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

124- قلادة، فؤاد سليمان (1976). اساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.

125- قورة، حسين سليمان (1975). الاصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف، مصر.

126- كاظم، احمد خيري، وزكي سعد (1973). تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية.

127- ـــــــــ (1974). تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة المصرية.

128- ـــــــــ (1976). تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية.

129- ـــــــــ وجابر عبد الحميد جابر (1982). الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، القاهرة، دار النهضة العربية.

130- الكبيسي، كامل ثامر وآخرون (1989). معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، بغداد، العدد (12).

131- الكلزة، رجب أحمد، وحسن علي مختار (1985). المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، الكويت، دار القلم.

132- ـــــــــــــــــ (1987). المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط1، مكة المكرمة، مكتب الطالب الجامعي.

133- ـــــــــ (1989). اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الاساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية، المنصورة، الجزء الثالث، العدد (10).

134- الكناني، ابراهيم عبد الحسن (1979). بناء مقياس لواقع الانجاز المدرسي لدى طلبة المدارس الاعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

135- لبيب، رشدي (1976). معلم العلوم، مسؤولياته، اساليبه، عمله، اعداده، نموه العلمي والمهني، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

136- اللقاني، احمد حسين، وبرنس رضوان (1976). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

137- ـــــــــــــــــ (1978). تدريس المواد الاجتماعية، ط3، القاهرة، عالم الكتب.

138- ـــــــــــــــــ (1984). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، ط4، مطبعة دار العلم العربي.

139- ـــــــــ وعودة عبد الجواد (1989). تخطيط المنهج وتطويره، عمان، الدار الأهلية للنشر والتوزيع.

140- ـــــــ (1995). تطوير مناهج التعلم، ط1، عالم الكتب،

141- مجاور، محمد صلاح الدين علي، وفتحي عبد المقصود الـديب (1977). المـنهج المـدرسي، اسسـه وتطبيقاته التربوية، ط 4، دار القلم، الكويت.

142- محمود، ابراهيم وجيه (1971). التعلــم، القاهرة، دار الجيل للطباعة.

143- محمـود، صـباح وآخـرون (1996). طرائـق تـدريس الجغرافيـة، ط1، الاردن، دار الأمـل للـنشر والتوزيع.

144- المخزنجـي، محمـد حسـن (1947). الطـرق الخاصـة في تـدريس الجغرافيـة والتـاريخ، القـاهرة، مطبعة الباب الحلبي.

145- مرعـي، توفيـق، واحمـد بلقـيس (1984). المـيسر في علـم الـنفس الاجتماعـي، ط1، عـمان، دار الفرقان.

146- مطاوع، ابراهيم عصمت، وواصف عزيز (1982). التربية العملية واسس طرق التدريس، بيروت، دار النهضة العربية.

147- المليكي، عبد السـلام عبـدة محمـد صـالح (2001). اثـر اسـتخدام طريقـة الاستقصـاء الموجـه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي في اليمن، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

148- نادر، سعد عبد الوهاب (1976). معايير التربية العلمية لمراحـل التعلـيم العـام في العـراق مـن خـلال تحليل كتب ومقررات، القاهرة، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الأزهر، كلية التربية.

149- ـــــــ وآخرون (1992). طرائق تدريس العلوم للصف الاول لمعاهد المعلمين المركزية، الطبعة الثانية عشر، بغداد.

150- نشواتي، عبد المجيد (1985). علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان، عمان.

151- نشـوان، يعقـوب ح0.سـين (1988). اثـر اسـتخدام طريقـة الـتعلم الـذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلـة المتوسـطة

بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، رسالة الخليج العربي، العدد (26)، السنة الثامنة.

152- نهاد، صبيح (1990). الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، البصرة.

153- هيكل، محمد حسنين (1985). زيادة جديدة للتاريخ، ط2، بيروت.

154- ولنكتن، جارلس بورلي، وجين ولنكتن (1965). تربية العقل الناقد، ترجمة الحاج الياس، المكتبة الأهلية، بغداد.

155- الياور، محمد سعدي صالح (1995). اثر استخدام التجارب الاثرائية في الاتجاهات العلمية لدى طلبة معاهد المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

156- يعقوب، ينال فاروق (1996). فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الاسلامية، دارسة تجريبية في الصف الثاني الاعدادي بمدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.

# ثانياً:- المراجع الأجنبية


157. Adams, Georgla Sachs (1966). Measurements and Evaluation in Education psychology and Guldonce, New York, Holt.

158. Alcorn, Msrvin, D and others (1964). Better Teaching in Secondary School, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

159. Anastasi, A (1976). Psychological Testing, New York. MacMllan.

160. Armstrong, A. (1970) The Effects of two Instructional Inquiry strategies on critical thinking and achievement in eighth grade social studies Diss-Abs, int Vol, 31. No. 4.

161. Atherton, Charles. R(1972) Lecture Discussion and Indepent study instructional Method Revised The Journal of Experimental Education, Vol. 40, No 4.

162. Billeh, B.Y. & Zakhariades, G.A (1975) Development and application of scale for measurement scientific attitude Journal of science Education, Vol: 59, No, 2.

163. Bloom, penjamin, S & others (1971). Hand book on formative and summative Evaluation of student learning McGrow-Hill, New York.

164. Blough, G.O (1953). Science in the Elementary school, science for to day children Washington, National Education, Association.

165. Burton, W. & others (1960). Education for effective thinking. New York, Appleton Century.

166. Carlson, N.R. (1987). Psychology the science of behavior, 2nd. ed. Allyn and Bacon, inc, New York.

167. Chaplin, J.P. (1971). Dictionary of psychology, New York, Dell.

168. Coulter, Johne (1966). The Effectiveness of Inductive laboratory, Inductive Demonstration, and Deductive laboratory in Biology, Journal of Research in science Teaching Vol. 4.

169. Debaz, T.T (1994). Meat-analysis of the relationship between students characteristics and achievement and attitudes toward science. DAI. Vol. 41, No. 5.

170. Ebel, Robert L. (1972). Essentials of Education Measurement. New Jersey, Englewood cllffs: prentice-Hill, Inc.

171. Edwards, A.I (1957). Techniques of attitudes scale construction, New York: Appleton century-Erofts.

172. Ferron, N. (1965). Comparative study of the attitude of west African students and teachers towards to modern approach in teaching. The British Journal of Education and psychology Vol. 35, No 4.

173. Fitzgerald, John Daniel (1977). A comparison of Three Methods of Teaching prospective Teachers About Inquiry Teaching, Dissertation Abstracts International A. Vol. 38. No. 12.

174. Fergunson, George (1959). Statistical analysis in Psychology and Education 2nd. Ed New York: Me Grow- Hill.

175. Funk and Wagalls (1966). Standard Dictionary of the English language Vol. 1. U.S.A.

176. Gauld, C. (1982) The scientific attitude and science education acritical reappraisal Journal of science Education, Vol. 66, No1.

177. Gega, P.C. (1977). Science in Elementary Education, 3r,ed New York, John Wiley.

178. George, Kenneth R., and others (1974). Science Investigation for Elementary school Teacher Lexingten, D.C. Heath and Co.

179. Glass, Gene, V. and Julian G Stanley (1970). Statistical Methods in Education and psychology Englewood cliffs, New Jersy, prentic, Hall.

180. Gnagey, William J. (1962). The comparative Effect of small-Groups Teacher-led Discussion sessions upon student Achievement in Educational psychology, The Journal of Educational Research, Vol. 56. No. 1.

181. Good, C, V (1973). Dictionary of Education, 3rded, New York, Mc craw Hill book company.

182. Haney' R.E (1964) The development of scientific attitude, Journal of Science Teacher. Vol. 31, No 8.

183. Harvey, Helen W. (1949) An Experimental study of the Effect of Field Trips upon The Development of scientific Attitudes in ninth Grade General science class science Education, Vol, 35,No 5, December, 1951.

184. Hughes, Earl, F (1971). Role playing as technique for Developing a scientific Attitude in Elementary Trances. Journal of Research science Teaching. Vol. 8 No. 2.

185. Kindra, gurprit Singh (1981). An experimental study comparing the effects of a guided Inquiry/Activity method and traditional lecture/text book. Methods a student achievement in colleiate level introductory Marketing classes. The university of lowa Dissertation abstracts international, Vol. 42, No 7. January 1982.

186. Krech, D. & Crutchield, R.S (1954) Theory and problems of social psychology. New York. McGraw- Hill.

187. Lazarus, R (1963). Personality and Adjustment Englewood cliffs N.J: prentic-Hill.

188. Levin, Jack (1973). Elementary statistics social Research Harper and Row, New York.

189. Lunetta, V. et al (1981). Evaluating Science laboratory skill The Science Teacher, No. 48.

190. Mehrens, U.A and Lehman, A (1984). Measurement and evaluation in Education and psychology, New York, Holt-Rinehart and Winston.

191. Morgan, G.T and King, R (1966). Introduction to psychology, 3 rd, et, New York, Mc-Graw-Hill.

192. Mulop. M.M (1985). Effects of traditional and discovery instructional approaches on learning outcomes for learners of deferent intellectual development a study of chemistry students in Zambia Dissertation abstracts international, Vol, 44, No. 5.

193. Noll, V.H (1935). Measuring the scientific attitude Journal of Abnormal and school psychology. Vol. 3.

194. Novak, J.D (1971). A summary of reach in Science Education, New York- I thaca.

195. Novak, K.J (1960). Clarifying language in Science Education Journal, Vol. 44, No. 10.

196. Nunnally, T.C (1978). Psychometric theory, New York, McGraw-Hill, Citin Ref, No 60.

197. Oppenheim, A.V (1978) Questionnaire desing and attitude measurement, London: Heiemann.

198. Ormerod, M.B & Duckworth, D. (1975). Pupils attitudes to science, NFER publishing company, New Jersey, U.S.A.

199. Rothman, Rosalind Weiss (1980). Lecture case study Discussion Methods in teaching Graduate course in the Introduction to learning Disabilities Dissertation Abstracts International, Vol. 41, No. 4.

200. Russell, T.L (1983). Analyzing arguments in science classroom discourse: can teacher questionnaires scientific authority research in science teaching Vol: 20, No: 1.

201. Stanley, J. and Hopkins, K. D (1972). Educational and psychological measurement and evaluation, New York: prentice-Hall.

202. Traindis, H.C (1971). Attitude and Attitude change, New York, John wiley, and Sons, Inc.

203. Vanek, E.P. and Montean, J.J. (1977). The effect of two science programms on student classification skills, achievement and attitudes. Journal of Research in science Teaching, Vol. 14, No 1.

204. Walker, Carola (1986). Effects of lecture Teaching Method and Discussion Teaching Method on the Reading success and attitude of Bright learning Disabled Adolescents (secondary) Dissertation Abstracts International, A, Vol, 47, No 4, A.

## ملحق (1)

## استمارة المعلومات الموزعة على عينة الكتاب

عزيزي الطالب

يرجى تزويدي بالمعلومات الآتية:-

1- الاسم الثلاثي:

2- الصف والشعبة:

3- المدرسة:

4- التحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر:

5- التحصيل الدراسي للأم:

6- مهنة الأب أو ولي الأمر:

7- مهنة الأم:

8- المواليد اليوم الشهر السنة

**المؤلف**

# ملحق (2)

## أعمار طلاب مجموعات الكتاب محسوباً بالأشهر

| المجموعة التجريبية الاولى | | | |
|---|---|---|---|
| ت | العمر بالاشهر | ت | العمر بالاشهر |
| 1 | 190 | 20 | 207 |
| 2 | 200 | 21 | 203 |
| 3 | 197 | 22 | 206 |
| 4 | 206 | 23 | 223 |
| 5 | 197 | 24 | 201 |
| 6 | 220 | 25 | 190 |
| 7 | 208 | 26 | 195 |
| 8 | 192 | 27 | 210 |
| 9 | 213 | 28 | 192 |
| 10 | 206 | 29 | 230 |
| 11 | 109 | 30 | 190 |
| 12 | 219 | 31 | 215 |
| 13 | 201 | 32 | 201 |
| 14 | 197 | 33 | 199 |
| 15 | 211 | 34 | 202 |
| 16 | 192 | 35 | 234 |
| 17 | 212 | 36 | 195 |
| 18 | 208 | 37 | 197 |
| 19 | 208 | | |

المجموع = 7476

المتوسط = 202.054

| المجموعة التجريبية الثانية | | | |
|---|---|---|---|
| ت | العمر بالاشهر | ت | العمر بالاشهر |
| 1 | 222 | 20 | 217 |
| 2 | 192 | 21 | 233 |
| 3 | 213 | 22 | 206 |
| 4 | 202 | 23 | 224 |
| 5 | 196 | 24 | 206 |
| 6 | 213 | 25 | 201 |
| 7 | 194 | 26 | 208 |
| 8 | 230 | 28 | 211 |
| 9 | 189 | 29 | 241 |
| 10 | 204 | 30 | 212 |
| 11 | 220 | 31 | 200 |
| 12 | 200 | 32 | 192 |
| 13 | 199 | 33 | 192 |
| 14 | 196 | 34 | 213 |
| 15 | 194 | 35 | 201 |
| 16 | 227 | 36 | 219 |
| 17 | 207 | 37 | 209 |
| 18 | 200 | 38 | 190 |
| 19 | 201 | 39 | 205 |

المجموع = 8071

المتوسط = 206.948

| المجموعة التجريبية الثالثة | | | |
|---|---|---|---|
| ت | العمر بالاشهر | ت | العمر بالاشهر |
| 1 | 202 | 21 | 210 |
| 2 | 196 | 22 | 226 |
| 3 | 207 | 23 | 206 |
| 4 | 206 | 24 | 215 |
| 5 | 192 | 25 | 208 |
| 6 | 213 | 26 | 232 |
| 7 | 190 | 27 | 210 |
| 8 | 199 | 28 | 206 |
| 9 | 223 | 29 | 207 |
| 10 | 210 | 30 | 199 |
| 11 | 200 | 31 | 191 |
| 12 | 191 | 32 | 189 |
| 13 | 222 | 33 | 213 |
| 14 | 205 | 34 | 207 |
| 15 | 190 | 35 | 206 |
| 16 | 203 | 26 | 217 |
| 17 | 218 | 37 | 200 |
| 18 | 206 | 38 | 228 |
| 19 | 194 | 39 | 221 |
| 20 | 218 | 40 | 231 |

المجموع = 8307

المتوسط = 207.675

## ملحق (3)

## درجات طلاب مجموعات الكتاب في الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام

| المجموعة التجريبية الاولى | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 76 | 20 | 65 |
| 2 | 76 | 21 | 84 |
| 3 | 85 | 22 | 71 |
| 4 | 73 | 23 | 84 |
| 5 | 88 | 24 | 60 |
| 6 | 82 | 25 | 80 |
| 7 | 80 | 26 | 83 |
| 8 | 76 | 27 | 86 |
| 9 | 69 | 28 | 70 |
| 10 | 92 | 29 | 88 |
| 11 | 78 | 30 | 75 |
| 12 | 90 | 31 | 70 |
| 13 | 60 | 32 | 83 |
| 14 | 77 | 33 | 78 |
| 15 | 70 | 34 | 65 |
| 16 | 60 | 35 | 60 |
| 17 | 85 | 36 | 80 |
| 18 | 88 | 37 | 78 |
| 19 | 66 | | |

المجموع = 2831

المتوسط = 76.513

| المجموعة التجريبية الثانية | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 76 | 21 | 84 |
| 2 | 60 | 22 | 76 |
| 3 | 64 | 23 | 72 |
| 4 | 69 | 24 | 89 |
| 5 | 87 | 25 | 74 |
| 6 | 82 | 26 | 79 |
| 7 | 80 | 27 | 77 |
| 8 | 71 | 28 | 71 |
| 9 | 53 | 29 | 77 |
| 10 | 76 | 30 | 72 |
| 11 | 63 | 31 | 68 |
| 12 | 81 | 32 | 76 |
| 13 | 69 | 33 | 62 |
| 14 | 76 | 34 | 67 |
| 15 | 72 | 35 | 71 |
| 16 | 75 | 36 | 76 |
| 17 | 87 | 37 | 69 |
| 18 | 71 | 38 | 74 |
| 19 | 71 | 39 | 77 |
| 20 | 67 | | |

المجموع = 2861

المتوسط = 73.358

| المجموعة التجريبية الثالثة | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 67 | 21 | 59 |
| 2 | 87 | 22 | 73 |
| 3 | 68 | 23 | 68 |
| 4 | 73 | 24 | 71 |
| 5 | 68 | 25 | 69 |
| 6 | 77 | 26 | 79 |
| 7 | 76 | 27 | 76 |
| 8 | 71 | 28 | 77 |
| 9 | 70 | 29 | 80 |
| 10 | 69 | 30 | 78 |
| 11 | 62 | 31 | 79 |
| 12 | 66 | 32 | 89 |
| 13 | 84 | 33 | 76 |
| 14 | 82 | 34 | 72 |
| 15 | 84 | 35 | 68 |
| 16 | 78 | 36 | 79 |
| 17 | 83 | 37 | 73 |
| 18 | 87 | 38 | 70 |
| 19 | 65 | 39 | 74 |
| 20 | 68 | 40 | 69 |

المجموع = 2950

المتوسط = 73.75

## ملحق (4)

## الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة لطلاب مجموعات الكتاب

عزيزي الطالب:

ضع كلمة (صح) ان كانت العبارة صحيحة وكلمة (خطأ) ان كانت العبارة خاطئة امام العبارات الآتية:

1- كانت افكار فولتير السياسية ديمقراطية متحررة.

2- اتسمت اليقظة الفكرية بطابع النقد والسخرية للاوضاع السياسية والاجتماعية.

3- كانت الثورة الفرنسية عام 1789 حدثاً مهماً في تاريخ فرنسا فقط.

4- تميز النظام الاداري في فرنسا قبيل الثورة بالفوضى على الرغم من الوحدة السياسية الظاهرة.

5- تعد ضريبة الرأس من الضرائب البغيضة في فرنسا.

6- عقدت معاهدة اتراخت بين فرنسا والنمسا وخسرت فرنسا بموجبها بعض ممتلكاتها في امريكا.

7- أُفتتح مجلس طبقات الأمة في فرنسا في أيار عام 1879 في فرساي.

8- كانت اعمال الجمعية الوطنية غير متطرفة في نظر الملك فيما يتعلق باملاك الكنيسة ورجال الدين.

9- يقسم اعضاء الجمعية التشريعية على قسمين هما: حزب اليمين المعتدل، وحزب اليسار الثوري.

10- ولد نابليون في مدينة اجاكسيو عاصمة كورسيكا في 15 آب 1796.

11- لم يكن صلح اميان بين انكلترا ونابليون سوى هدنة كان يستعد خلالها الطرفان للحرب.

12- من اسباب سقوط نابليون اعتماده الشديد على نفسه بعد سقوط الامبراطورية.

13- التوازن الدولي هو ان يسمح لاية دولة او مجموعة دول بالتفوق على غيرها من الدول لكي تبسط سيطرتها على اوربا.

14- من مقررات مؤتمر فينا الخاصة بوضع الدول الصغيرة هو توحيد هولندا وايرلندا وتكوين مملكة (الاراضي المخفضة).

15- من الانتقادات التي وجهت الى مقررات مؤتمر فينا، انها كانت حرباً على الافكار الحرة والمبادئ الديمقراطية.

16- أهمل مؤتمر فينا مطاليب الدول الصغيرة، وضحى بحقوقها في سبيل بعض مصالح الدول العظمى.

17- لم يكن لسقوط الباستيل أهمية من الناحية السياسية. الا ان اهميته العسكرية، كانت عظيمة جداً.

18- كانت التجارة قبل الثورة الصناعية هي المورد الاساسي للدول الاوربية.

19- من العوامل التي ساعدت انكلترا ان تسبق غيرها في الثورة الصناعية هو استقرار الحالة السياسية.

20- تعد بريطانيا اسبق الدول الاوربية في استخدام المحرك البخاري لتسهيل المواصلات.

21- من نتائج الثورة الصناعية التكاثر السريع في السكان نتيجة تغيير طراز حياة الانسان.

22- امتاز القرن التاسع عشر بظهور المذهب المثالي الذي يستند الى الجمع بين العاطفة والعقل والايمان.

23- ان المبادئ الديمقراطية والقومية ليست حديثة النشأة في الغرب.

24- تعد الثورة الصناعية من العوامل التي ساعدت على ظهور الحركة القومية الحديثة.

25- كانت لائحة الاصلاح لسنة 1833م من اللوائح المهمة التي سنت لتعديل النظام البرلماني في بريطانيا.

26- يعد العامل الديني العامل المباشر في تعقيد المعضلة الايرلندية.

27- ان المشكلة الوحيدة التي كانت عائقاً بوجه ايرلندا هي ضم مقاطعة الستر في الجنوب.

28- لم يطر تغير جوهري في الدستور في عهد نابليون.

29- زادت حادثة دريفوس في اضعاف الكنيسة في عهد الجمهورية الفرنسية الثالثة.

30- تعد جمعية (ايطاليا الفتاة) من الجمعيات المهمة التي هدفت الى انشاء جمهورية ايطاليا الموحدة.

31- يعد عام 1849 انجاز دستور الاتحاد الالماني في ظل الملكية الدستورية.

32- يرجع الفضل الاكبر في تحقيق الوحدة الايطالية الى السياسة التي اتبعها كافور (1819م-1861م).

33- كانت النعرة القومية الشوفينية (العدائية) من ابرز مظاهر الدولة الايطالية الحديثة.

34- تدعى الحرب التي نشبت بين ايطاليا والنمسا بحرب الاسابيع السبعة.

35- كانت الحكومة في الامبراطورية الالمانية دستورية الا انها كانت بعيدة عن الروح الديمقراطية.

36- نشأت الملكية الثنائية في النمسا والمجر بموجب وفاق عام 1897م.

37- تجزأت الملكية الثنائية (المزدوجة) بعد نهاية الحرب العالمية الاولى.

38- كان الاسكندر الأول في روسيا متأثراً بالآراء الحرة ومناصراً لمبادئ الثورة الفرنسية.

39- ان اندحار روسيا في حرب القرم جعل الاصلاح الداخلي لابد منه.

40- قامت الثورة الروسية عام 1917 بقيادة لينين على الحكم القيصري وانشأت اول دولة اشتراكية في العالم.

## ملحق (5)

## درجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة

| المجموعة التجريبية الاولى | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 30 | 20 | 30 |
| 2 | 28 | 21 | 26 |
| 3 | 31 | 22 | 28 |
| 4 | 27 | 23 | 24 |
| 5 | 25 | 24 | 28 |
| 6 | 30 | 25 | 29 |
| 7 | 22 | 26 | 14 |
| 8 | 23 | 27 | 26 |
| 9 | 29 | 28 | 27 |
| 10 | 33 | 29 | 27 |
| 11 | 23 | 30 | 28 |
| 12 | 27 | 31 | 31 |
| 13 | 32 | 32 | 29 |
| 14 | 22 | 33 | 26 |
| 15 | 28 | 34 | 23 |
| 16 | 25 | 35 | 26 |
| 17 | 25 | 36 | 24 |
| 18 | 25 | 37 | 26 |
| 19 | 23 | | |

المجموع = 980

المتوسط = 26.486

**مجـ س2 = 26406**

| المجموعة التجريبية الثانية | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 25 | 21 | 26 |
| 2 | 26 | 22 | 28 |
| 3 | 21 | 23 | 28 |
| 4 | 24 | 24 | 27 |
| 5 | 28 | 25 | 27 |
| 6 | 28 | 26 | 24 |
| 7 | 28 | 27 | 27 |
| 8 | 25 | 28 | 24 |
| 9 | 22 | 29 | 27 |
| 10 | 26 | 30 | 26 |
| 11 | 25 | 31 | 21 |
| 12 | 26 | 32 | 29 |
| 13 | 23 | 33 | 23 |
| 14 | 27 | 34 | 26 |
| 15 | 24 | 35 | 25 |
| 16 | 26 | 36 | 26 |
| 17 | 25 | 37 | 30 |
| 18 | 27 | 38 | 27 |
| 19 | 24 | 39 | 28 |
| 20 | 25 | | |

المجموع = 1004

المتوسط = 25.743

مجـ س2 = 26010

| المجموعة التجريبية الثالثة | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 26 | 21 | 25 |
| 2 | 32 | 22 | 27 |
| 3 | 35 | 23 | 30 |
| 4 | 28 | 24 | 27 |
| 5 | 32 | 25 | 24 |
| 6 | 25 | 26 | 22 |
| 7 | 30 | 27 | 30 |
| 8 | 26 | 28 | 26 |
| 9 | 29 | 29 | 33 |
| 10 | 31 | 30 | 22 |
| 11 | 24 | 31 | 25 |
| 12 | 26 | 32 | 27 |
| 13 | 28 | 33 | 29 |
| 14 | 23 | 34 | 26 |
| 15 | 32 | 35 | 30 |
| 16 | 26 | 36 | 28 |
| 17 | 23 | 37 | 24 |
| 18 | 24 | 38 | 32 |
| 19 | 26 | 39 | 21 |
| 20 | 22 | 40 | 29 |

المجموع = 1085

المتوسط = 27.125

مجـ س2 = 29895

# ملحق (6)

## درجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي لغرض التكافؤ

| المجموعة التجريبية الأولى | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 110 | 20 | 113 |
| 2 | 118 | 21 | 115 |
| 3 | 121 | 22 | 103 |
| 4 | 108 | 23 | 125 |
| 5 | 126 | 24 | 119 |
| 6 | 96 | 25 | 118 |
| 7 | 114 | 26 | 127 |
| 8 | 111 | 27 | 128 |
| 9 | 130 | 28 | 96 |
| 10 | 124 | 29 | 124 |
| 11 | 96 | 30 | 119 |
| 12 | 120 | 31 | 117 |
| 13 | 115 | 32 | 117 |
| 14 | 113 | 33 | 118 |
| 15 | 116 | 34 | 96 |
| 16 | 113 | 35 | 116 |
| 17 | 116 | 36 | 121 |
| 18 | 125 | 37 | 115 |
| 19 | 106 | | |

| المجموعة التجريبية الثانية | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 119 | 21 | 128 |
| 2 | 130 | 22 | 114 |
| 3 | 97 | 23 | 116 |
| 4 | 115 | 24 | 115 |
| 5 | 117 | 25 | 114 |
| 6 | 119 | 26 | 121 |
| 7 | 105 | 27 | 133 |
| 8 | 120 | 28 | 110 |
| 9 | 125 | 29 | 119 |
| 10 | 121 | 30 | 114 |
| 11 | 126 | 31 | 123 |
| 12 | 111 | 32 | 132 |
| 13 | 115 | 33 | 97 |
| 14 | 123 | 34 | 115 |
| 15 | 99 | 35 | 118 |
| 16 | 121 | 36 | 122 |
| 17 | 123 | 37 | 107 |
| 18 | 121 | 38 | 127 |
| 19 | 100 | 39 | 124 |
| 20 | 122 | | |

| المجموعة التجريبية الثالثة | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 120 | 21 | 132 |
| 2 | 110 | 22 | 124 |
| 3 | 129 | 23 | 119 |
| 4 | 137 | 24 | 115 |
| 5 | 119 | 25 | 106 |
| 6 | 117 | 26 | 112 |
| 7 | 118 | 27 | 117 |
| 8 | 103 | 28 | 124 |
| 9 | 118 | 29 | 123 |
| 10 | 133 | 30 | 118 |
| 11 | 131 | 31 | 109 |
| 12 | 124 | 32 | 135 |
| 13 | 111 | 33 | 118 |
| 14 | 96 | 34 | 130 |
| 15 | 114 | 35 | 124 |
| 16 | 119 | 36 | 134 |
| 17 | 123 | 37 | 126 |
| 18 | 132 | 38 | 128 |
| 19 | 104 | 39 | 119 |
| 20 | 118 | 40 | 121 |

المجموع = 4265
مجـ س2 = 494585
المتوسط = 115.2702

المجموع = 4578
مجـ س2 = 540476
المتوسط = 117.3846

المجموع = 4810
مجـ س2 = 581838
المتوسط = 120.25

## ملحق (7)

## استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاهداف السلوكية لمحتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي

الاستاذ الفاضل ............................................. المحترم

**تحية طيبة**

يروم المؤلف اجراء دراسة موسـومة بـــ(اثـر اسـتخدام ثـلاث طرائـق تدريسـية في التحصـيل وتنميـة الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ) وتتطلب هذه الدراسة صياغة اهداف سلوكية للابواب الثلاثـة الأولى مـن كتـاب التـاريخ الحـديث للصـف الخـامس الادبي، وصـاغ المؤلف اهدافاً سلوكية للمادة التي شملتها الدراسة.

ونتيجة الثقة فيكم ولما تتمتعون به من سعة الاطلاع والخبرة فانه يضع بين ايـديكم هـذه الأهـداف لمعرفة آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمَّة في صلاحيتها.

ويرجى اجراء ما يأتي:-

1- وضع علامة (3) امام الهدف المناسب.

2- وضع علامة (×) امام الهدف غير المناسب.

3- تعديل الهدف الذي يحتاج الى تعديل.

4- زيادة بعض الأهداف التي تراها مناسبة.

**وتقبلوا شكري وتقديري الفائقين**

**المؤلف**

**الاهداف السلوكية لمحتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث**

**للصف الخامس الادبي**

**الباب الأول: عصر الثورة الفرنسية. ص9-52**

**جعل الطالب قادراً على ان:**

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -1 | يعرف الطبقة البرجوازية. | | | | | | |
| -2 | يعدد مميزات اليقظة الفكرية. | | | | | | |
| -3 | يعلل وصف اليقظة الفكرية بالنقد والسخرية. | | | | | | |
| -4 | يعرف فولتير. | | | | | | |
| -5 | يعرف الهيكونت. | | | | | | |
| -6 | يعلل احراق محكمة باريس كتاب فولتير (رسائل عن الانكليز). | | | | | | |
| -7 | يبين تأثير اسلوب فولتير التهكمي في تاريخ الثورة الفرنسية. | | | | | | |
| -8 | يعرف مونتسيكو. | | | | | | |
| -9 | يعلل اعتماد كتاب مونتسكيو (روح القوانين) مصدراً للعاملين في السياسة. | | | | | | |
| -10 | يعرف روسو. | | | | | | |
| -11 | يعلل احتساب روسو احد القوى المؤثرة في عصره والجيل الذي تلاه. | | | | | | |
| -12 | يبين تأثيرات اليقظة الفكرية المهمة في فرنسا. | | | | | | |
| -13 | يعلل احتساب الثورة الفرنسية حدثاً مهماً في تاريخ فرنسا. | | | | | | |
| -14 | يعرف ضريبة الملكية. | | | | | | |
| -15 | يعدد الطبقات المهمة التي يتألف منها المجتمع الفرنسي. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -16 | يصف بلغته الخاصة طبقة عامة الشعب. | | | | | | |
| -17 | يذكر عدد طبقة النبلاء ورجال الدين عند اندلاع الثورة الفرنسية. | | | | | | |
| -18 | يعرف معاهدة اتراخت. | | | | | | |
| -19 | يسمى السنة التي افتتح فيها مجلس النواب الفرنسي. | | | | | | |
| -20 | يعرف الجمعية الوطنية. | | | | | | |
| -21 | يبين أهمية سقوط الباستيل من الناحية السياسية. | | | | | | |
| -22 | يلخص بلغته الخاصة اعمال الجمعية الوطنية. | | | | | | |
| -23 | يعرف لائحة حقوق الانسان. | | | | | | |
| -24 | يعلل اشتداد تيار اليقظة الفكرية في غرب اوربا في اواخر القرن الثامن عشر. | | | | | | |
| -25 | يذكر الدعاة المغالين للبابوية الذين اكدوا وجوب سيطرة كنيسة عالمية واحدة. | | | | | | |
| -26 | يصف موقف الملك من الجمعية الوطنية | | | | | | |
| -27 | يعرف الدستور المدني لرجال الدين. | | | | | | |
| -28 | يحدد على الخريطة موقع جزيرة كورسيكا. | | | | | | |
| -29 | يوضح اثر هروب الملك في الرأي العام الفرنسي | | | | | | |
| -30 | يقارن بين دستور سنة 1791 ودستور السنة الثانية | | | | | | |
| -31 | يسمي المعاهد التي خسرت فرنسا بموجبها ممتلكاتها في اميركا عام 1713م. | | | | | | |
| -32 | يعلل صعوبة الظروف التي احاطت بحكومة الادارة في فرنسا. | | | | | | |
| -33 | يقارن بين الجمعية الوطنية والجمعية التشريعية. | | | | | | |
| -34 | يعرف جماعة اليعاقبة. | | | | | | |
| -35 | بين المشاكل التي واجهت الجمعية التشريعية. | | | | | | |
| -36 | يعرف الجيروندييون. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -37 | يعدد واجبات المؤتمر الوطني. | | | | | | |
| -38 | يعلل التحالف الاوربي ضد فرنسا. | | | | | | |
| -39 | يعرف لجنة الأمن العام. | | | | | | |
| -40 | يصف سياسة الشدة التي اعلنها اليعاقبة. | | | | | | |
| -41 | بين نهاية العهد الأرهابي. | | | | | | |
| -42 | يعدد اعمال المؤتمر الوطني. | | | | | | |
| -43 | يقارن بين مجلس النواب ومجلس الشيوخ. | | | | | | |
| -44 | يعلل احتلال فرنسا لمصر. | | | | | | |
| -45 | يحدد على الخريطة موقع مصر. | | | | | | |
| -46 | يحدد على الخريطة موقع ميناء طولون. | | | | | | |
| -47 | يحدد على الخريطة موقع مدينة اجاكسيو. | | | | | | |
| -48 | يعلل رجوع نابليون بسرعة من مصر الى فرنسا. | | | | | | |
| -49 | يقارن بين مجلس الشيوخ ومجلس التربيون في فرنسا. | | | | | | |
| -50 | يعرف معاهدة اميان. | | | | | | |
| -51 | يعدد الاعمال التي قام بها نابليون في عهد الامبراطورية. | | | | | | |
| -52 | يذكر السنة التي وضع فيها القانون المدني الفرنسي. | | | | | | |
| -53 | يعدد مبادئ الثورة الفرنسية. | | | | | | |
| -54 | يعلل تجدد الحرب بين فرنسا وبريطانيا ثانية. | | | | | | |
| -55 | يسمي المعركة التي حدثت بين نابليون والتحالف الرابع عام 1813م. | | | | | | |
| -56 | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة اولم. | | | | | | |
| -57 | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة الطرف الأغر. | | | | | | |
| -58 | يعرف الحصار القاري. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -59 | يذكر الدولة التي فرض نابليون الحصار القاري عليها وقطع علاقاتها التجارية مع بعض الدول الاوربية. | | | | | | |
| -60 | يبين حملة نابليون على روسيا. | | | | | | |
| -61 | يعرف حرب التحرير. | | | | | | |
| -62 | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة الأمم. | | | | | | |
| -63 | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة واترلو. | | | | | | |
| -64 | يذكر بنود معاهدة باريس الثانية. | | | | | | |
| -65 | يعدد اسباب سقوط نابليون. | | | | | | |
| -66 | يعدد مقررات مؤتمر فينا المتعلقة بالتسوية الاوربية العامة. | | | | | | |
| -67 | يقارن بين مبدأ ارجاع القديم الى قدمه ومبدأ التعويض. | | | | | | |
| -68 | يذكر الانتقادات التي وجهت الى مقررات مؤتمر فينا. | | | | | | |
| -69 | يعلل احتساب مقررات فينا حرباً على الافكار الحرة. | | | | | | |
| -70 | يبين أهمية نتائج مؤتمر فينا. | | | | | | |
| -71 | يذكر عدد السنوات التي استغرقها صلح اميان عام 1802 بين انكلترا ونابليون. | | | | | | |
| -72 | يقارن بين مقررات مؤتمر فينا الخاصة بوضع الدول الكبرى والمقررات الخاصة بوضع الدول الصغيرة | | | | | | |

**الباب الثاني: الثورة الصناعية والتطورات الاقتصادية والاجتماعية الاهداف السلوكية**

**جعل الطالب قادراً على ان:** **ص53-86**

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -1 | يصف حالة اوربا قبيل الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -2 | يذكر عدد سكان اوربا في مطلع القرن التاسع عشر. | | | | | | |
| -3 | يبين الموارد المهمة للدول الاوربية قبل الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -4 | يعدد عوامل سبق انكلترا في الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -5 | يوضح الأسس التي تقوم عليها الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -6 | يذكر محاسن نظام المعامل الجديد. | | | | | | |
| -7 | يوضح الاضرار التي الحقتها الثورة الصناعية في الزراعة. | | | | | | |
| -8 | يذكر العوامل التي ادت الى انتشار الصناعة في غرب اوربا ووسطها. | | | | | | |
| -9 | يعلل تأخر انتشار الصناعة في اقسام اوربا الشرقية. | | | | | | |
| -10 | يبين مظاهر الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -11 | يبين مدى تأثير الثورة الصناعية في ازدياد سكان الدول الصناعية. | | | | | | |
| -12 | يعلل سبق بريطانيا في استخدام المحرك البخاري. | | | | | | |
| -13 | يعلل تحسن حالة العمال نسبياً بعد منتصف القرن التاسع عشر. | | | | | | |
| -14 | يعرف الطبقة (البرجوازية) الوسطى. | | | | | | |
| -15 | يبين وضع الطبقة البرجوازية قبل الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -16 | يقارن بين حالة العمال في بداية الثورة الصناعية وبين الطبقة البرجوازية. | | | | | | |
| -17 | يعدد النقاط التي تضمنها الاصلاح الدستوري في بريطانيا عام 1832م. | | | | | | |
| -18 | يعرف قانون التجمهر. | | | | | | |
| -19 | يذكر الشخص الذي اقترن اسمه باختراع المحرك البخاري في اوربا. | | | | | | |
| -20 | يحدد على الخريطة موقع الدولة الاوربية الاكثر سكاناً بين الدول الاوربية عام 1870م. | | | | | | |
| -21 | يحدد على الخريطة موقع الدولة الاوربية التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -22 | يبين مدى تأثير الثورة الصناعية على التكاثر السريع للسكان. | | | | | | |
| -23 | يذكر الشخص الذي استخدم الطريقة التحليلية في دراسة المجتمع في القرن التاسع. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غـــــير مناسب | التعديل |
| -24 | يعدد النقاط التي تضمنها الاصلاح الدستوري في فرنسا عام 1875م. | | | | | | |
| -25 | يذكر اهتمامات التربية والتعليم في أوربا بعد الثورة الصناعية. | | | | | | |
| -26 | يعدد اهم العلماء الذين اشتغلوا في التربية ووجهوها الوجهة العلمية الصحيحة. | | | | | | |
| -27 | يقارن بين الحركة النسوية قبل الثورة الصناعية وبعدها. | | | | | | |
| -28 | يعرف كوبر نيكوس. | | | | | | |
| -29 | يقارن بين التربية والتعليم في القرون الوسطى وعصر النهضة. | | | | | | |
| -30 | يعرف ديكارت. | | | | | | |
| -31 | يوضح تأثير ديكارت في التقدم العلمي الذي حصل في اواخر العصر الحديث. | | | | | | |
| -32 | يبين وضع الحركة العلمية قبل القرن التاسع عشر. | | | | | | |
| -33 | يعرف الكونت رمفورد. | | | | | | |
| -34 | يوضح النواحي التي تقدمت فيها الكيمياء. | | | | | | |
| -35 | يعدد اشهر العلماء الذين ساهموا في تقدم الكيمياء. | | | | | | |
| -36 | يعرف شارلس ليل. | | | | | | |
| -37 | يعرف لامارك. | | | | | | |
| -38 | يعرف رانكة. | | | | | | |
| -39 | يذكر الشخص الذي وضع اساس المذهب الحر في الاقتصـاد في اوربـا بعـد الثـورة الصناعية. | | | | | | |
| -40 | يقارن بين فلسفة هيجل وشوبنهاور. | | | | | | |
| -41 | يبين اهم النزعات التي ظهرت في القرن التاسع عشر بين علماء الاجتماع. | | | | | | |
| -42 | يعرف مدرسة الاقتصاد. | | | | | | |
| -43 | يبين جهود سبنسر في وضع علم الاجتماع الحديث. | | | | | | |
| -44 | يقارن بين فلسفة شوبنهاور ونيشتة. | | | | | | |
| -45 | يعرف تينل | | | | | | |
| -46 | يقارن بين اوكست كونت وهربرت سنبسر. | | | | | | |
| -47 | يبين تأثيرات الثورة الصناعية في مجال التجارة. | | | | | | |
| -48 | يقارن بين سكان المانيا في عام 1800 وعام 1870. | | | | | | |

**الباب الثالث: الحركة القومية والديمقراطية 1815م-1914م الاهداف السلوكية**

**جعل الطالب قادراً على ان:** **ص87-144**

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -1 | يذكر عصر ظهور الديمقراطية. | | | | | | |
| -2 | يعلل ظهور الفكرة القومية الحديثة. | | | | | | |
| -3 | يعرف القومية. | | | | | | |
| -4 | يوضح هدف القومية. | | | | | | |
| -5 | يعدد عناصر القومية. | | | | | | |
| -6 | يذكر عوامل ظهور الحركة القومية. | | | | | | |
| -7 | يبين تأثير الثورة الصناعية على ظهور الحركة القومية الحديثة. | | | | | | |
| -8 | يبين تأثير الطبقة الوسطى على الحركات القومية. | | | | | | |
| -9 | يوضح تأثير الكتاب والادباء القوميين على الحركات القومية. | | | | | | |
| -10 | يعرف الديمقراطية. | | | | | | |
| -11 | يقارن بين مفهومي القومية والديمقراطية. | | | | | | |
| -12 | يقارن بين مجلس اللوردات ومجلس العموم. | | | | | | |
| -13 | يذكر السنة التي تألفت فيها وزارة حزب الاحرار. | | | | | | |
| -14 | يعرف لائحة الاصلاح لسنة 1832م. | | | | | | |
| -15 | يعدد النقاط الاساسية التي وردت في لائحة الاصلاح لسنة 1832م. | | | | | | |
| -16 | يعرف حزب الويك. | | | | | | |
| -17 | يقارن بين حزب الويك والحزب الثوري في بريطانيا. | | | | | | |
| -18 | يعرف الحركة الجارتية. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غـــــير مناسب | التعديل |
| -19 | يلخص مطاليب الحركة الجارتية. | | | | | | |
| -20 | يوضح لائحة الحقوق لسنة 1689. | | | | | | |
| -21 | يعلـــل تســـمية الدســـتور الانكليـــزي بالدســـتور المرن. | | | | | | |
| -22 | يعرف الثورة الجليلة سنة 1688. | | | | | | |
| -23 | يبين النظام الذي سنت من اجلـه لائحـة الاصـلاح لسـنة 1832م في بريطانيا. | | | | | | |
| -24 | يقارن بين حزبي الاحرار والمحافظين. | | | | | | |
| -25 | يذكر السنة التي صدرت فيها لائحـة التـأمين القـومي في الاصلاحات الاجتماعية في بريطانيا. | | | | | | |
| -26 | يذكر الجهة التي انتقلت اليها السلطة نهائياً في بريطانيا بموجب لائحة الحقوق لسنة 1689. | | | | | | |
| -27 | يعرف المعضلة الايرلندية. | | | | | | |
| -28 | يحدد على الخريطة موقع ايرلندا. | | | | | | |
| -29 | يعـــدد الاســـباب التـــي ادت الى نشـــوء المعضـــلة الايرلندية. | | | | | | |
| -30 | يعلل معارضة بريطانيا انفصال ايرلندا عنها. | | | | | | |
| -31 | يبـين السـبب المبـاشر الـذي ادى الى تعقيـد المعضـلة الايرلندية. | | | | | | |
| -32 | يوضح ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها. | | | | | | |
| -33 | يبين ظهور الحركة القومية الايرلندية. | | | | | | |
| -34 | يعرف حزب الشين فين. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| 35- | يوضح موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي. | | | | | | |
| 36- | يبين وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الاولى. | | | | | | |
| 37- | يعرف دانيال اوكونيل. | | | | | | |
| 38- | يبين اهمية الثورة الايرلندية. | | | | | | |
| 39- | يعرف دي فاليرا. | | | | | | |
| 40- | يذكر المشكلة التي مازالت قائمة بوجه ايرلندا. | | | | | | |
| 41- | يبين القرارات المهمة لاجتماع الجمعية الوطنية في الجمهورية الفرنسية عام 1848م. | | | | | | |
| 42- | يبين سياسة لويس فيليب في فرنسا. | | | | | | |
| 43- | يعرف الدستور الفرنسي لسنة 1852م. | | | | | | |
| 44- | يعرف معاهدة فرانكفورت. | | | | | | |
| 45- | يعرف حادثة دريفوس. | | | | | | |
| 46- | يقارن بين حكم نابليون الثالث وبين حقيقته في نظر الشعب الفرنسي. | | | | | | |
| 47- | يقارن بين وضعي المانيا وايطاليا داخلياً في أواخر القرن التاسع عشر. | | | | | | |
| 48- | يسمي المعاهدة التي عقدت بين فرنسا والنمسا عام 1859. | | | | | | |
| 49- | يصف حالة ايطاليا عند بداية 1848م. | | | | | | |
| 50- | يعرف جمعية (ايطاليا الفتاة). | | | | | | |
| 51- | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة نوفارا. | | | | | | |
| 52- | يبين نتائج ثورة عام 1848 في ايطاليا. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -53 | يصف حالة المانيا قبل ثورة 1848. | | | | | | |
| -54 | يوضح اسباب ثورة 1848 في المانيا. | | | | | | |
| -55 | بين مدى تأثير ثورة 1848 على النظام القديم في النمسا. | | | | | | |
| -56 | يحدد على الخريطة موقع جزيرة سردينيا. | | | | | | |
| -57 | يعرف فندشكراتز. | | | | | | |
| -58 | يعرف عمانوئيل الثاني. | | | | | | |
| -59 | يعرف غاريبالدي. | | | | | | |
| -60 | يحدد على الخريطة موقع جزيرة صقلية. | | | | | | |
| -61 | يبين دوركافور في تحقيق الوحدة الايطالية. | | | | | | |
| -62 | يذكر الشخص الذي يرجع اليه الفضل في تحقيق الوحدة الايطالية عام 1817م. | | | | | | |
| -63 | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة كستوزا. | | | | | | |
| -64 | يعرف معاهدة زوريخ. | | | | | | |
| -65 | يذكر السنة التي جرى فيها الاستفتاء العام في مملكة الصقليتين. | | | | | | |
| -66 | يعرف حرب السبعين. | | | | | | |
| -67 | يبين وضع ايطاليا بعد الوحدة. | | | | | | |
| -68 | يعلل مغامرات الدولة الايطالية. | | | | | | |
| -69 | يعرف الاتحاد الكمركي. | | | | | | |
| -70 | يبين عملية توحيد الولايات الالمانية. | | | | | | |
| -71 | يحدد على الخريطة موقع مدينة هولنشتاين. | | | | | | |
| -72 | يحدد على الخريطة موقع مدينة شلزفيك. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -73 | يسمي الحرب التي وقعت بين بروسيا والنمسا 1866. | | | | | | |
| -74 | يعرف وليم الأول. | | | | | | |
| -75 | يعرف بسمارك. | | | | | | |
| -76 | يقارن بين وليم الأول وبسمارك. | | | | | | |
| -77 | يذكر القائد الذي قضى على ثورة 1848 في بوهيميا ضد الحكم النمساوي. | | | | | | |
| -78 | يذكر الامبراطورية التي كانت تسيطر على القسم الغني من ايطاليا بداية عام 1848م. | | | | | | |
| -79 | يلخص آراء بسمارك. | | | | | | |
| -80 | يبين الاسباب المباشرة لنشوب الحرب بين الدنمارك والالمان. | | | | | | |
| -81 | يعلل تسمية الحرب التي نشبت بين بروسيا والنمسا بحرب الاسابيع السبعة. | | | | | | |
| -82 | يعرف معركة سادوا. | | | | | | |
| -83 | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة سادوا. | | | | | | |
| -84 | يحدد على الخريطة موقع بوهيميا. | | | | | | |
| -85 | يعلل الاصلاح الداخلي في عهد الاسكندر الثاني في روسيا. | | | | | | |
| -86 | يبين الاسس المهمة التي استندت اليها السياسة الداخلية للاسكندر الثالث في روسيا عام 1881م. | | | | | | |
| -87 | يذكر اهم نتائج حرب الاسابيع السبعة. | | | | | | |
| -88 | يعرف برقية امز. | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | التصنيف | | | رأي الخبراء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | مناسب | غير مناسب | التعديل |
| -89 | يقارن بين سياسة الاسكندر الاول وبطرس الاكبر في روسيا. | | | | | | |
| -90 | يقارن بين ثورتي 1917 في روسيا. | | | | | | |

## ملحق (8)

## استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل ........................................... المحترم

يروم المؤلف اجراء دراسة موسومة بـ(أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ) وتتطلب هذه الدراسة اعداد خطط تدريسية انموذجية باستخدام طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه.

ونتيجة الثقة العالية فيكم ولما تتمتعون به من خبرة ودراية ومكانة علمية، فانه يضع بين ايديكم هذه الخطط التدريسية الانموذجية لمعرفة آرائكم السديدة في صلاحيتها وعدم صلاحيتها.

يرجى تفضلكم بملاحظتها وابداء مقترحاتكم القيمّة فيها.

**مع شكر المؤلف وتقديره الخالصين**

**المؤلف**

## انموذج خطة تدريسية باستخدام (طريقة المحاضرة)

**المدرسة: اعدادية الكاظمية للبنين** **المادة: التاريخ**

**الصف والشعبة: الخامس الادبي جـ** **الموضوع: المعضلة الايرلندية**

**اليوم والتاريخ / / 2001م** **الحصة: الثانية**

### أولاً: الهدف العام: تعريف الطلاب بالمعضلة الايرلندية وكيفية ظهورها.

### 1- المجال الوجداني:

**أ- الميول العلمية وتشمل:**

1- تنمية ميول الطلاب نحو مادة التاريخ.

2- تنمية ميول الطلاب نحو قراءة الكتب والمجلات والاطالس التاريخية.

**ب- الاتجاهات العلمية وتشمل:-**

1- تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب من خلال البحث عن مزيد من المعلومات والتفسيرات.

2- تنمية التفتح الذهني وعدم الايمان بالخرفات لدى الطلاب من خلال احترام وجهات نظر الآخرين وإدراك إن الحقيقة يمكن أن تتغير.

3- تنمية التريث في اصدار الحكم من خلال بناء آراء واحكام في ضوء البيانات الكافية.

**جـ- التذوق والتقدير ويشمل:-**

1- تقدير جهود العلماء واكتشافاتهم العلمية.

2- تقدير جهود الدولة في نشر المعرفة العلمية وتنمية الاتجاه العلمي.

3- تقدير دور العلم في حل المشكلات التي تواجهنا في الحياة اليومية.

### 2- المجال المهاري

أ- تنمية المهارات اليدوية لدى الطلاب ومنها رسم الخرائط التاريخية والمخططات واللوحات الزمنية.

ب- تدريب الطلاب على دقة الملاحظة والوصف والاستنتاج.

## ثانياً: الأهداف الخاصة (السلوكية)

جعل الطالب قادراً على ان:-

1- يعرف المعضلة الايرلندية.
2- يعدد الاسباب التي ادت الى نشوء المعضلة الايرلندية.
3- يعين على الخريطة موقع ايرلندا.
4- يعلل معارضة بريطانيا في انفصال ايرلندا عنها.
5- يبين السبب المباشر الذي ادى الى تعقيد المعضلة الايرلندية.
6- يوضح كيفية ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها.
7- يوضح موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي.
8- يبين وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الأولى.

## ثالثاً: الوسائل التعليمية

1- خريطة اوربا.
2- السبورة لتثبيت عناصر الدرس المهمة.
3- الطباشير الأبيض والملون.

**رابعاً: المقدمة (المدخل الى الدرس)**

احاول اثارة دوافع الطلاب لموضوع الدرس الجديد وهو (المعضلة الايرلندية) من خلال ذكر الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي ترتبط بموضوع الدرس بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع ما درسوه في الدروس الماضية ومضمون الدرس لهذه الحصة، وذلك من خلال توضيح وضع ايرلندا لاسيما بعد استقرار حركة الاصلاح الديني في انكلترا وتغلب المذهب البروتستانتي واصبح هذا المذهب هو المذهب الرسمي للدولة. اذ اخذت انكلترا تتبع سياسة فرض هذا المذهب على الايرلنديين فاسست

كنيسة (بروتستانتية) في ايرلندا واسرفت في السخاء عليها لتكون وسيلة لنشر هذا المذهب بين الايرلنديين الكاثوليك، وكان ذلك سبب ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها وهو موضوع درسنا لهذا اليوم.

**خامساً: الطريقة التدريسية ومحتوى المادة**

بعد اثارة دوافع الطلاب وانتباههم لموضوع الدرس الجديد، أكتب على السبورة العناصر المهمة لموضوع الدرس الحالي وعلى ما يأتي:-

1- طبيعة المعضلة الايرلندية.

2- ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها.

3- اسباب نشوء المعضلة الايرلندية.

4- موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي.

5- وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الاولى.

بعد وضع العناصر المهمة لموضوع الدرس الجديد، اقول للطلاب: ان موضوع درسنا لهذا اليوم يتضمن العناصر المكتوبة امامكم على السبورة واشرح الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الدرس واوضحها وأربط الحقائق مع بعضها فضلاً عن اعطاء الأمثلة التي تتعلق بالموضوع بصورة مباشرة أو غير مباشرة لغرض تسهيل استيعاب موضوع الدرس الحالي مع استخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب وفي النقاط التي تتطلب ذلك.

كذلك يتم توجيه الاسئلة للطلاب في اثناء سير الدرس لغرض ان يشتركوا في نقاط الدرس وعلى النحو الآتي:

1- ما هي المعضلة الايرلندية ؟

2- لماذا عارضت بريطانيا ايرلندا في الانفصال عنها ؟

3- ما هو تأثير السياسة البريطانية على ظهور الحركة القومية الايرلندية ؟

4- كيف كان موقف الايرلنديين من لائحة الحكم الذاتي.

5- ما هو تأثير الحرب العالمية الاولى على المعضلة الايرلندية ؟

## سادساً: التقويم

أوجه للطلاب في نهاية الدرس بعض الأسئلة التي تتضمن الحقائق والمعلومات التي تتعلق بمضـمون الدرس للتعرف على مدى استيعابهم لموضوع الدرس وهي كالآتي:

1- ما هي المعضلة الايرلندية ؟

2- ما هي العوامل التي ادت الى نشوء المعضلة الايرلندية ؟

3- كيف تطورت المعضلة الايرلندية ؟

4- ما هو موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي ؟

5- كيف صار وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الاولى.

## سابعاً: الواجب البيتي

تعيين موضوع الدرس القادم للطلاب وهو (الثورة الايرلندية 1919م).

## ملحق (9)

# انموذج خطة تدريسية باستخدام طريقة (المناقشة الجماعية)

**المدرسة: اعدادية الكاظمية للبنين** **المادة: التاريخ**

**الصف والشعبة: الخامس الادبي أ** **الموضوع: المعضلة الايرلندية**

**اليوم والتاريخ / / 2001م** **الحصة: الأولى**

**أولاً:- الهدف العام: تعريف الطلاب بالمعضلة الايرلندية وكيفية ظهورها.**

### 1- المجال الوجداني:

**أ- الميول العلمية وتشمل:**

1- تنمية ميول الطلاب نحو مادة التاريخ.

2- تنمية ميول الطلاب نحو قراءة الكتب والمجلات والاطالس التاريخية.

**ب- الاتجاهات العلمية وتشمل:-**

1- تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب من خلال البحث عن مزيد من المعلومات والتفسيرات.

2- تنمية التفتح الذهني وعدم الايمان بالخرفات لدى الطلاب من خلال احترام وجهات نظر الآخرين وإدراك إن الحقيقة يمكن أن تتغير.

3- تنمية التريث في اصدار الحكم من خلال بناء آراء واحكام في ضوء البيانات الكافية.

**جـ- التذوق والتقدير ويشمل:-**

1- تقدير جهود العلماء واكتشافاتهم العلمية.

2- تقدير جهود الدولة في نشر المعرفة العلمية وتنمية الاتجاه العلمي.

3- تقدير دور العلم في حل المشكلات التي تواجهنا في الحياة اليومية.

### 2- المجال المهاري

أ- تنمية المهارات اليدوية لدى الطلاب ومنها رسم الخرائط التاريخية والمخططات واللوحات الزمنية.

ب- تدريب الطلاب على دقة الملاحظة والوصف والاستنتاج.

## ثانياً: الأهداف الخاصة (السلوكية)

جعل الطالب قادراً على ان:-

1- يعرف المعضلة الايرلندية.

2- يعدد الاسباب التي ادت الى نشوء المعضلة الايرلندية.

3- يعين على الخريطة موقع ايرلندا.

4- يعلل معارضة بريطانيا في انفصال ايرلندا عنها.

5- يبين السبب المباشر الذي ادى الى تعقيد المعضلة الايرلندية.

6- يوضح كيفية ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها.

7- يوضح موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي.

8- يبين وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الأولى.

## ثالثاً: الوسائل التعليمية

1- خريطة اوربا.

2- السبورة لتثبيت عناصر الدرس المهمة.

3- الطباشير الأبيض والملون.

### رابعاً: المقدمة (المدخل الى الدرس)

احاول اثارة دوافع الطلاب لموضوع الدرس الجديد وهو (المعضلة الايرلندية) من خلال ذكر الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي ترتبط بموضوع الدرس بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع ما درسوه في الدروس الماضية ومضمون الدرس لهذه الحصة، وذلك من خلال توضيح وضع ايرلندا لاسيما بعد استقرار حركة الاصلاح الديني في انكلترا وتغلب المذهب البروتستانتي واصبح هذا المذهب هو المذهب الرسمي

للدولة. اذ اخذت انكلترا تتبع سياسة فرض هذا المذهب على الايرلنديين فاسست كنيسة (بروتستانتية) في ايرلندا واسرفت في السخاء عليها لتكون وسيلة لنشر هذا المذهب بين الايرلنديين الكاثوليك، وكان ذلك سبب ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها وهو موضوع درسنا لهذا اليوم.

## خامساً: الطريقة التدريسية ومحتوى المادة

بعد اثارة دوافع الطلاب وانتباههم لموضوع الدرس الجديد، استخدم طريقة المناقشة الجماعية مراعياً بذلك خبراتهم ونضجهم وفقاً لمضمون الدرس ومحتواه من خلال توجيه الاسئلة التي تصلح لاثارة المناقشات وعلى ما يأتي:-

1- طبيعة المعضلة الايرلندية.

2- ظهور المعضلة الايرلندية وتطورها.

3- اسباب نشوء المعضلة الايرلندية.

4- موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي.

5- وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الاولى.

- المدرس: من منكم يعرّف المعضلة الايرلندية ؟
- احد الطلاب يجيب: المعضلة الايرلندية هي رغبة ايرلندا في الحصول على الاستقلال.
- طالب آخر يجيب: المعضلة الايرلندية هي رغبة ايرلندا بالانفصال عن بريطانيا ومعارضة بريطانيا لذلك.
- طالب آخر يضيف: المعضلة الايرلندية هي رغبة ايرلندا بالانفصال عن بريطانيا على اعتبار ان ايرلندا جزءاً منها.
- المدرس: هل هناك اضافات اخرى ؟
- الطلاب: كلا.
- المدرس: اذاً نتفق على ان الاجابات جميعها صحيحة.
- المدرس: ما هي اسباب نشوء المعضلة الايرلندية ؟

- طالب يجيب: تأثرت بريطانيا بالثورة الصناعية لأنها بلد صناعي، بينما لم تتأثر ايرلندا بالثورة الصناعية كونها بلداً زراعياً وهذا ما يدخل ضمن العامل الأقتصادي.

- طالب آخر يجيب: هناك عامل آخر وهو العامل السياسي، اذ كانت ايرلندا تتمتع باستقلال داخلي وقد احتفظت ببرلمانها الخاص في دبلن الى أواخر القرن الثامن عشر وبالرغم من خضوع هذا البرلمان الى لندن الا انه كان له حق التشريع في الامور الخاصة بايرلندا.

- طالب آخر يجيب: الغاء الانكليز لهذا البرلمان سنة 1801 والحاق النواب الايرلنديين بمجلس العموم البريطاني في لندن.

- طالب آخر يجيب: ان عادات وتقاليد ولغة الايرلنديين تختلف عن عادات وتقاليد ولغة البريطانيين اذ ان هناك اختلافات كثيرة في هذا الجانب الاجتماعي.

- المدرس: هل من اضافات أخرى؟

- طالب يجيب نعم: ان معظم سكان ايرلندا هم من الكاثوليك ويتبعون الكنيسة الكاثوليكية في روما بينما غالبية الانكليز من البروتستانت ويتبعون الكنيسة الانكليزية.

- المدرس: هل هناك اجابات اخرى او اعتراضات على الاجوبة السابقة؟

- الطلاب: كلا.

- المدرس: ان الاجابات التي ابداها الطلاب جميعها صحيحة ولا اعتراض عليها.

- المدرس يوضح: هناك عوامل عدة تضافرت على نشوء المعضلة الايرلندية منها الديني والاجتماعي والاقتصادي والسياسي زيادة على ذلك هناك عامل مباشر أدى الى تعقيد هذه المعضلة وهو الاراضي الايرلندية الواسعة التي اصبحت في أيدي الملاَّك الانكليز سواءاً كان ذلك عن طريق الوراثة أم الشراء اذ ان هؤلاء لا يقيمون في ايرلندا نفسها بل يسكنون انكلترا ويعرفون بالملاك الغائبين ولهم وكلاء في ايرلندا يتفقدون امور هذه الاراضي ويسيئون الى معاملة الفلاحين الايرلنديين مما سبب

استياءهم ورغبتهم في الانفصال عن إنكلترا والتخلص من سيطرة الانكليز على بلادهم.

- المدرس: من منكم يعرف سبب ظهور المعضلة الايرلندية ؟

- طالب يجيب: ان سبب ظهور المعضلة الايرلندية هو تغلب المذهب البروتستانتي نتيجة لاستقرار حركة الاصلاح الديني واصبح هذا المذهب هو المذهب الرسمي للدولة وقد قامت انكلترا باتباع سياسة فرض المذهب البروتستانتي على الايرلنديين واسست كنيسة بروتستانتية في ايرلندا وبذلت في السخاء عليها لنشر هذا المذهب.

- المدرس: ما هي نتائج سياسة بريطانيا في فرض المذهب البروتستانتي على الايرلنديين؟

- طالب يجيب: ادت هذه السياسة الى استياء الايرلنديين كثيراً.

- طالب آخر يجيب: جاءت سياسة بريطانيا بعكس النتائج التي استهدفتها من ازالة الفروق بين بريطانيا وايرلندا.

- وطالب آخر يضيف: ان الايرلنديين بدلاً من ان يتركوا مذهبهم الكاثوليكي وينضموا الى انكلترا في الدين والسياسة، ازدادوا تمسكاً بمذهبهم.

- المدرس: هل من اضافات اخرى ؟

- الطلاب: كلا.

- المدرس يوضح: ان استقرار حركة الاصلاح الديني في انكلترا وفرضها المذهب البروتستانتي على الايرلنديين واسرافها بالسخاء على الكنيسة البروتستانتية ادى الى استياء الايرلنديين من هذه السياسة وادى ذلك الى زيادة الفجوة بين بريطانيا وايرلندا عكس ما كان تتأمله انكلترا من ازالة هذه الفوارق والقضاء عليها وكذلك تمسك الايرلنديين بالحصول على استقلالهم الداخلي وادى ذلك الى تبلور القومية الايرلندية وظهورها فيما بعد.

- المدرس: من منكم يعرف ما هو موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي؟

- طالب يجيب: ان موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي هـو الاحتجـاج عـلى سن هذه اللائحة ورفضوا الانفصال عن انكلترا دفاعاً عن مصالحهم الاقتصادية والدينية.

- المدرس: هل هناك اضافات اخرى ؟

- طالب آخر نعم: هو استياء الوطنيين الايرلنديين من تأجيل تنفيذ القانون وعدّوه تسـويفاً مـن الحكومة البريطانية.

- المدرس: ان الاجابات التي تفضلتم بها جميعها صحيحة.

- المدرس يوضح: ان مصالح الايرلنديين الدينية والاقتصادية دفعت الايرلنديين الى الاحتجاج عـلى لائحة الحكم الذاتي ورفضهم للانفصال عـن بريطانيـا، الا إن نشـوب الحـرب العالميـة الاولى ادى الى منع نشوب الحرب الأهلية مما دفع الحكومة الانكليزية الى ايقاف تنفيذ اللائحة الى ما بعد الحـرب العالمية الاولى.

- المدرس: ما هو وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الاولى ؟

- طالب يجيب: بعد نهاية الحرب العالمية الاولى اجريت الانتخابات في كل من بريطانيا وايرلندا عام 1919 لاختيار اعضاء البرلمـان المنعقـد في لنـدن ففـاز اعضـاء حـزب الشـين فـين بكافـة المقاعـد المخصصة لايرلندا.

- طالب آخر يجيب: لم يكن هدف الايرلنديين من الاشتراك في الانتخابات الذهاب الى برلمان لندن، لأن الايرلنديين لم يؤمنوا بالتعاون مع بريطانيا، بل كانوا يريدون مقاطعتها واستعمال القوة ضدها.

- المدرس: هل هناك اضافات اخرى ؟

- الطلاب: كلا.

- المدرس: ان الاجابات التي تفضلتم بها جميعها صحيحة.

- المدرس يوضح: اجريـت الانتخابـات في كـل مـن بريطانيـا وايرلنـدا بعـد نهايـة الحرب العالمية الأولى لاختيـار اعضـاء البرلمـان ففـاز اعضـاء حـزب الشـين فـين بكـل المقاعد المخصصة لايرلندا وبذلك حلوا محل النواب القدماء الذين يريـدون التعـاون مع بريطانيا، كان الايرلنـديون لا يريـدون التعـاون مـع بريطانيـا بـل كـانوا يريـدون

مقاطعتها مما اضطرهم الى تأسيس مجلس جمهوري لهم في دبلن سموه (المجلس التأسيسي) واعلنوا الجمهورية واختاروا كل من دي فاليرا رئيساً للجمهورية وكريفت نائباً له لانهما كانا سجينين في بريطانيا.

- المدرس: هل هناك أي سؤال او اية اضافة حول الموضوع (المعضلة الايرلندية)؟
- الطلاب جميعاً: كلا.

**سادساً: التقويم**

أوجه للطلاب في نهاية الدرس بعض الأسئلة التي تتضمن الحقائق والمعلومات التي تتعلق بمضمون الدرس للتعرف على مدى استيعابهم لموضوع الدرس وهي كالآتي:

1- ما هي المعضلة الايرلندية ؟
2- ما هي العوامل التي ادت الى نشوء المعضلة الايرلندية ؟
3- كيف تطورت المعضلة الايرلندية ؟
4- ما هو موقف الايرلنديين البروتستانت من لائحة الحكم الذاتي ؟
5- كيف صار وضع المعضلة الايرلندية بعد الحرب العالمية الاولى؟

**سابعاً: الواجب البيتي**

تعيين موضوع الدرس القادم للطلاب وهو (الثورة الايرلندية 1919م).

## ملحق (10)

## انموذج خطة تدريسية باستخدام طريقة (الاستقصاء الموجه)

**المدرسة: اعدادية الكاظمية للبنين** **المادة: التاريخ**

**الصف والشعبة: الخامس الادبي ب** **الموضوع: المعضلة الايرلندية**

**اليوم والتاريخ / / 2001م** **الحصة: الثالثة**

**أولاً:- الهدف العام: تعريف الطلاب بالمعضلة الايرلندية وكيفية ظهورها**

### 1- المجال الوجداني:

**أ- الميول العلمية وتشمل:**

1- تنمية ميول الطلاب نحو مادة التاريخ.

2- تنمية ميول الطلاب نحو قراءة الكتب والمجلات والاطالس التاريخية.

**ب- الاتجاهات العلمية وتشمل:-**

1- تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب من خلال البحث عن مزيد من المعلومات والتفسيرات.

2- تنمية التفتح الذهني وعدم الايمان بالخرفات لدى الطلاب من خلال احترام وجهات نظر الآخرين وإدراك إن الحقيقة يمكن أن تتغير.

3- تنمية التريث في اصدار الحكم من خلال بناء آراء واحكام في ضوء البيانات الكافية.

**جـ- التذوق والتقدير ويشمل:-**

1- تقدير جهود العلماء واكتشافاتهم العلمية.

2- تقدير جهود الدولة في نشر المعرفة العلمية وتنمية الاتجاه العلمي.

3- تقدير دور العلم في حل المشكلات التي تواجهنا في الحياة اليومية.

### 2- المجال المهاري

أ- تنمية المهارات اليدوية لدى الطلاب ومنها رسم الخرائط التاريخية والمخططات واللوحات الزمنية.

ب- تدريب الطلاب على دقة الملاحظة والوصف والاستنتاج.

## ثانياً: الأهداف الخاصة (السلوكية)

جعل الطالب قادراً على ان:-

1- يعرّف المعضلة الايرلندية.

2- يشخص اسباب نشوء المعضلة الايرلندية.

3- يعلل معارضة بريطانيا في انفصال ايرلندا عنها.

4- يتوصل عن طريق تنفيذ خطوات طريقة الاستقصاء الموجه الى حلول مناسبة للمشكلة مثار الاستقصاء بشرط ان تكون مدعومة بالشواهد والاسانيد التاريخية.

## ثالثاً: الوسائل التعليمية

1- خريطة اوربا.

2- السبورة لتثبيت عناصر الدرس المهمة.

3- الطباشير الأبيض والملون.

## رابعاً: المقدمة (المدخل الى الدرس)

احاول اثارة دوافع الطلاب لموضوع الدرس الجديد وهو (المعضلة الايرلندية) من خلال ذكر الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي ترتبط بموضوع الدرس بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع ما درسوه في الدروس الماضية ومضمون الدرس لهذه الحصة، وذلك من خلال توضيح وضع ايرلندا لاسيما بعد استقرار حركة الاصلاح الديني في انكلترا وتغلب المذهب البروتستانتي واصبح هذا المذهب هو المذهب الرسمي للدولة، اذ اخذت انكلترا تتبع سياسة فرض هذا المذهب على الايرلنديين فاسست كنيسة (بروتستانتية) في ايرلندا واسرفت في السخاء عليها لتكون وسيلة لنشر هذا المذهب بين الايرلنديين الكاثوليك، وكان ذلك سبب ظهور (المعضلة الايرلندية) وتطورها والتي هي مثار الاستقصاء.

## خامساً: الفعاليات والانشطة التعليمية

اوجه الطلاب نحو التفكير في مشكلة (المعضلة الايرلندية) وطبيعتها وأهميتها والتدرج من خلال ذلك الى مناقشتهم في تحديد هذه المشكلة وصياغتها بشكل واضح ومحدد

- المدرس: من خلال اطلاعكم على المشكلة، كيف يمكن ان تعرّف المعضلة الايرلندية ؟

- احد الطلاب يجيب: المعضلة الايرلندية هي رغبة ايرلندا في الانفصال عن بريطانيا ومعارضة بريطانيا لذلك على احتساب ان ايرلندا جزءاً منها.

- المدرس: أي الاسباب الاكثر أهمية في تعقيد المعضلة الايرلندية ؟

- احد الطلاب يجيب: ان مشكلة الاراضي هي السبب المباشر والاكثر أهمية في تعقد هذه المشكلة، اذ يوجد في ايرلندا مساحات واسعة من الاراضي اصبحت في ايدي كبار الملاّك الانكليز بطريقة الوراثة او الشراء، وكان معظم هؤلاء الملاكين يسكنون انكلترا اولهم في ايرلندا وكلاء يتفقدون هذه الاراضي ويسيئون معاملة الفلاحين الايرلنديين مما سبب استياء الايرلنديين ورغبتهم في الانفصال عن انكلترا.

وتلي الخطوة الاولى (تحديد المشكلة وصياغتها) الخطوة الثانية وهي اقتراح الفرضيات المناسبة للمشكلة من طلاب الصف وهو ليس امراً سهلاً، اذ يتطلب ذلك منهم خزيناً من الحقائق والمعلومات والمفاهيم التي تتصل بالمشكلة بصورة مباشرة او غير مباشرة لاسيما فيما يتعلق بالوضع العام لايرلندا وظروفها السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

لذلك احاول مساعدة الطلاب على تحديد الاطار العام لحاجتهم من الحقائق والمعلومات الاساسية لوضع الفرضيات.

- المدرس: هل تعتقدون ان ايرلندا تسرعت في الانفصال عن انكلترا ؟

- وبعد مناقشة اجابات الطلاب لهذا السؤال عمد المدرس الى تزويد الطلاب ببعض المراجع المناسبة لهذه المشكلة بعدّها قراءة خارجية في المشكلة مثار الاستقصاء.

ولمدرس المادة دور كبير ومهم في تذليل الصعوبات التي قد يواجهها الطلاب خلال عملية القراءة الخارجية، ويتم ذلك من خلال تحديد فصول أو صفحات تتضمنها كتب ومراجع ومجلات أو خرائط التي لها علاقة بشكل أو بآخر بالمشكلة مثار الاستقصاء وبعد اكمال هذا النشاط من الطلاب.

المدرس: ماذا تقترحون من فرضيات او حلول مؤقتة عن طريق الاستقصاء عن المشكلة آنفة الذكر. حاولوا التفكير بتأني وبدون استعجال

واسجل ما يقترحه الطلاب من فرضيات، ودور المدرس في خطوة اقتراح الفرضيات لا يؤثر في الطلاب، في تبني فرضيات معينة وانما يقتصر دوره في توجيه الطلاب الى تعديل الفرضيات التي تفتقر صياغتها الى الوضوح أو الفرضيات التي لا تدعمها حجج علمية او تلك التي تتعارض مع حقائق العلم او التي تبنى على التعصب والتحيز. فبعد مناقشة الطلاب تم التوصل الى الفرضيات الآتية كحلول مؤقتة للمشكلة وهي ان:

1- تمنحهم انكلترا الحرية والاستقلال.

2- تعقد معهم اتفاقية في جوانب يتم الاتفاق عليها بين الطرفين.

3- تشن عليهم حرباً قبل ان تستعصي قضيتهم.

4- تنفذ لهم انكلترا الامور التي يطالبون بها.

5- تتركهم على الحال الذي هم فيه.

الخطوة الثالثة: اختبار صحة الفرضيات المقترحة، يحاول الطلاب في هذه الحالة مناقشة مدى صحة كل فرضية مناقشة شاملة لجميع ما تتضمنه هذه الفرضية وابعادها في ضوء الادلة المتوافرة والمتصلة في الحقائق العلمية التي لها صلة بالفرضية أو في ضوء الأدلة التي اطلع عليها الطلاب في المدة المخصصة لعملية استقصاء المشكلة وذلك لغرض التحقق من صحة كل فرضية من الفرضيات التي افترضها الطلاب واوجه الطلاب الى عدد من المراجع التي تتضمن الحقائق والمعلومات التي تثبت صحة هذه الفرضيات.

ان القيام باجراءات من شأنها تحديد الادلة والبيانات للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة ووقوف الطلاب على مدى صحة ودقة هذه الادلة والمعلومات وبتوجيه المدرس يتناقش الطلاب في مسألة قبول الفرضية أو عدم قبولها.

الخطوة الرابعة استخدم الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة اذ يحاول الطلاب استنباط استنتاجات أو تعميمات قائمة اساساً على مضامين الفرضيات الموضوعة والمدعومة بالبيانات والادلة وتطبيق هذه الاستنتاجات على حالات ومواقف جديدة لها علاقة بالمشكلة مثار الاستقصاء أو بينهما نوع من التشابه.

## سادساً: التقويم

اوجه للطلاب في نهاية الدرس بعض الاسئلة التي تتضمن الحقائق والمعلومات التي تتعلق بمضمون الدرس للتعرف على مدى استيعابهم لموضوع الدرس وهي كالآتي:-

1- في اية سنة ظهرت المعضلة الايرلندية.

2- ما هي العوامل التي ادت الى نشوء المعضلة الايرلندية.

3- ما هو السبب المباشر في تعقيد المعضلة الايرلندية.

4- ما هو السبب الذي ادى الى ظهور المعضلة الايرلندية.

## سابعاً: الواجب البيتي

تعيين موضوع الدرس القادم للطلاب (الثورة الايرلندية 1919م).

## ملحق (11)

## استبانة آراء عينة من الطلاب لتعرف اتجاههم العلمي في مادة التاريخ

**عزيزي الطالب .....**

**تحية طيبة**

يروم المؤلف بناء مقياس لقياس الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، وان الأخذ برأيك يساعد المؤلف على الوقوف بشكل دقيق على ما يدور في ذهنك من الافكار المتعددة والمتنوعة الاطلاع على رأيك الصريح الذي سيظهر من خلال الاجابة عن سؤال هذه الاستبانة. لذا يرجى منك الاجابة عن السؤال الذي يطرحه المؤلف للتعرف على الاتجاهات والمواقف الصفية واللاصفية التي تحب ممارستها وترغب فيها او التي تواجهها ومدى استجابتك لها التي تشير الى الاتجاه العلمي او لا تشير داخل المدرسة وخارجها.

**مع شكري وتقديري**

**المؤلف**

**السؤال/** ما هي الاتجاهات والمواقف والسلوكات الصفية واللاصفية التي تحبها او تمارسها او ترغب في ممارستها او التي تواجهها واستجابتك لها التي تشير إلى الاتجاه العلمي او لا تشير في مادة التاريخ.

**الجواب**

## ملحق (12)

## استبانة آراء عينة من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المواقف والسلوكات التي تشير او لا تشير الى الاتجاه العلمي

**عزيزي المدرس .................................. المحترم**

**عزيزتي المدرسة .................................... المحترمة**

**تحية طيبة**

يروم المؤلف اعداد مقياس في الاتجاه العلمي لطلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، وبالنظر لوجود الثقة فيكم بما تتمتعون من سعة واطلاع وخبرة، يرجى المساعدة بذكر المواقف والسلوكات التي تشير او لا تشير الى الاتجاه العلمي في مادة التاريخ، وضمن المجالات المذكورة في ادناه.

**المجالات**

1- العقلانية.

2- حب الاستطلاع.

3- التفتح الذهني.

4- عدم الايمان بالخرافات.

5- الموضوعية والامانة الفكرية.

6- التريث في اصدار الحكم.

مع شكري وتقديري

المؤلف

## ملحق (13)

## اسماء مدرسي ومدرسات مادة التاريخ الذين استعين بآرائهم في تعرف المواقف التي تشير أو لا تشير الى الاتجاه العلمي.

رتبت الاسماء حسب الحروف الهجائية.

| ت | الاسم الكامل | اسم المدرسة | الموقع |
|---|---|---|---|
| 1. | سناء صبحي موسى | اعدادية الكرخ للبنات | الكرخ/ المركز/ الطلائع |
| 2. | سندس حسين علوان | اعدادية الكاظمية للبنات | الكاظمية/ المركز/ الشيوخ |
| 3. | علية عداي | ثانوية سيف الدولة للبنين | الكاظمية/ المركز/ م 405/ز 5 |
| 4. | كاظم لعيبي موزان | اعدادية التأميم للبنين | الكاظمية المركز/ م 412 |
| 5. | مجيد كاظم مهدي | ثانوية ابو العلاء المعري للبنين | الكاظمية المركز/ دور نواب الضباط |
| 6. | محجوب جاسم محمد | ثانوية ابو العلاء المعري للبنين | الكاظمية المركز/ دور نواب الضباط |
| 7. | نافعة يعقوب يوسف | ثانوية العطيفية للبنين | الكاظمية/ المركز/ الزهراء |
| 8. | هدى يوسف | اعدادية الكاظمية للبنات | الكاظمية المركز/ الشيوخ |
| 9. | وسام طالب فرحان | ثانوية العطيفية للبنين | الكاظمية المركز/ الزهراء |
| 10. | وصال كوكز | اعدادية الكاظمية للبنات | الكاظمية/ المركز/ الشيوخ |
| 11. | وليد مهدي | اعدادية الكاظمية للبنين | الكاظمية/ المركز/ الشيوخ |

## ملحق (14)

## استبانة آراء عينة من الاساتذة المختصين في التاريخ في المواقف والسلوكات التي تشير أو لا تشير الى الاتجاه العلمي

**الاستاذ الفاضل ................................................... المحترم**

**تحية طيبة**

يروم المؤلف بناء مقياس لقياس الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، ونتيجة الثقة العالية فيكم وما تتمتعون به من سعة الاطلاع والخبرة، فان الأمل يحدوه ليجد عندكم المساعدة كلها بتفضلكم بذكر المواقف والآراء والسلوكات التي تشير الى الاتجاه العلمي والتي لا تشير في مادة التاريخ والتي تستنبط من التعريف الآتي:-

الاتجاه العملي (نزعة فعالة، ذات صبغة انفعالية وذات درجة ثبات نسبي يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته في الحياة عندما يواجه موقفاً يتصرف تصرفاً يدل على انه يفهم ما يتطلبه هذا الموقف من العناصر إذ ينظر اليها كوحدة متماسكة وهي كالآتي:

1- العقلانية.

2- حب الاستطلاع.

3- التفتح الذهني.

4- عدم الايمان بالخرافات.

5- الموضوعية والامانة الفكرية.

6- التريث في اصدار الحكم.

مع شكري وتقديري

المؤلف

## ملحق (15)

## اسماء الاساتذة المختصين في التاريخ في كلية التربية/ ابن رشد الذين استعين بآرائهم في تعرف المواقف والسلوكات التي تشير الى الاتجاه العلمي

**رتبت الاسماء حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية**

| ت | الاسم | الاختصاص |
|---|---|---|
| -1 | أ. د خاشع عيادة المعاضيدي | التاريخ الأندلسي |
| -2 | أ. د صادق ياسين الحلو | التاريخ الأوربي |
| -3 | أ. د طارق نافع الحمداني | التاريخ العثماني |
| -4 | أ. د عبد الامير دكسن | التاريخ الأوربي |
| -5 | أ. د عباس حميدي | التاريخ الحديث |
| -6 | أ. م حنان عبد الكريم الآلوسي | التاريخ الحديث |
| -7 | أ. م عبد الستار الجابري | التاريخ الحديث |
| -8 | أ. م كاظم ستر | التاريخ الإسلامي |
| -9 | أ. م محمد كريم المشهداني | التاريخ الإسلامي |
| -10 | أ. م وليد الدليمي | التاريخ الأوربي |

## ملحق (16)

## استبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي

**الاستاذ الفاضل ..................................................... المحترم**

**تحية طيبة**

يروم المؤلف اجراء دراسة موسومة بــ(أثـر اسـتخدام ثـلاث طرائـق تدريسـية في التحصـيل وتنميـة الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ) وتتطلب هـذه الدراسـة بنـاء مقياس للاتجاه العلمي، وللوقوف على طبيعة الاتجاه العلمي يضع المؤلف امامكم التعريف الآتي:-

الاتجاه العلمي ((نزعة فعالة، ذات صيغة انفعالية، ودرجة ثبات نسبي، يكتسبها الفرد نتيجة خبراته في الحياة عندما يواجه موقفاً يتصرف تصرفاً يدل على انه يفهم ما يتطلبه هذا الموقف من العنـاصر الآتية: العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمـان بالخرافـات والموضـوعية والامانـة الفكرية والتريث في اصدار الحكم)).

وقد حصل المؤلف على الفقرات التي يتضمنها المقياس من الادبيات، والدراسات السابقة، واستجابة العينة الاستطلاعية التي شملت عدداً من الاساتذة المختصصين في مادة التاريخ وعدداً مـن الطـلاب، وعـدداً مـن مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في بعض المدارس الثانوية والاعدادية في تربية الكرخ الاولى.

ولغرض اجراء تقويم لفقرات هذا المقياس ولما تتصفون به من مكانة علمية ونظرة موضـوعية، فـان المؤلف يود الاستنارة بآرائكم السديدة في تقويم هذه الفقرات.

يرجى اجراء ما يأتي:-

1- وضع علامة (3) امام الفقرة الصالحة او غير صالحة.

2- وضع علامة (3) امام الفقرة التي تمثل اتجاهاً ايجابياً او سلبياً.

3- تعديل ما يحتاج منها الى تعديل سواء في صلاحية الفقـرات أو في اتجـاه الفقـرات الايجـابي أو السلبي.

مع شكري وتقديري

**المؤلف**

## مقياس الاتجاه العلمي في صورته الاولى

| ت | الفقرات | صلاحية الفقرة | | اتجاه الفقرة | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | ايجابية | سلبية | |
| 1- | ترتبط المعرفة التاريخية وعملية استكشافها ارتباطاً وثيقاً بعملية التفكير. | | | | | |
| 2- | التطلع الى النهوض العلمي للتاريخ الحديث عملية ممتعة وباعثة للسرور. | | | | | |
| 3- | يجب ان لا نهتم بالافكار التاريخية الجديدة ما لم يتفق عليها معظم الناس. | | | | | |
| 4- | لا توجد افكار تاريخية صحيحة دائماً وابداً. | | | | | |
| 5- | ان فهم التاريخ يتأثر الى حد ما بثقافة الشخص العامة. | | | | | |
| 6- | يفيد النقد في تقدم المعرفة التاريخية. | | | | | |
| 7- | يعرف المؤرخون مستقبل الناس بشكل عميق. | | | | | |
| 8- | الاسلوب العلمي غير قادر على التوصل الى حلول للمشاكل التاريخية التي يتعرض اليها الانسان. | | | | | |
| 9- | المعرفة التاريخية لا تتغير. | | | | | |
| 10- | يجب ان نحكم على الافكار التاريخية الجديدة فور اطلاعنا عليها. | | | | | |
| 11- | ان الفكر التاريخي سيتقدم عندما يفهمه الناس وبعدما يلمسون فوائده. | | | | | |

| ت | الفقرات | صلاحية الفقرة | | اتجاه الفقرة | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | ايجابية | سلبية | |
| -12 | الملاحظة كافية لوحدها لتفسير وتعليل الحوادث التاريخية. | | | | | |
| -13 | الفكر التاريخي لا يقدم شيئاً للناس فلا حاجة لفهم طبيعة هذا الفكر. | | | | | |
| -14 | الاحداث التاريخية الجديدة التي لاتفسرها المعلومات المتوافرة هي احداث غير مرغوبة. | | | | | |
| -15 | ينبغي على المؤرخ حين يفسر نتائج بحوثه أن لا يتأثر بالظروف الاجتماعية المحيطة به. | | | | | |
| -16 | يجب أن لا نهتم بمشاهدة الافلام العلمية المتصلة بالموضوعات العلمية التاريخية. | | | | | |
| -17 | يتطلب التفكير التاريخي الحديث التساؤل والبحث. | | | | | |
| -18 | ان مادة التاريخ كثيراً ما تزعج لأن موضوعاتها غير مثيرة للتفكير. | | | | | |
| -19 | على المؤرخ الجديد ان يقبل آراء المؤرخين الذين سبقوه ولا يعارضها. | | | | | |
| -20 | لا يمكن الحكم على مدرس التاريخ من مظهره. | | | | | |
| -21 | تزداد الدافعية والاهتمام بمادة التاريخ في حالة اكتشاف العلاقة وطرح الاسئلة. | | | | | |
| -22 | ان ارتفاع درجة الطالب في مادة التاريخ دليل اكيد على حبه لها. | | | | | |
| -23 | التعاويذ تنفع الفرد من بعض مخاوف خوض المعارك الحربية. | | | | | |

| ت | الفقرات | صلاحية الفقرة | | اتجاه الفقرة | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | ايجابية | سلبية | |
| -24 | يجب نشر الافكار التاريخية الجديدة حتى وأن تعارضت مع الافكار القديمة. | | | | | |
| -25 | ينبغي متابعة الاحداث التاريخية التي تحدث في المجتمع لتعرف اسرارها. | | | | | |
| -26 | عند دراسة أية حادثة تاريخية يجب ان نبدأ اولاً بجمع المعلومات عن هذه الحادثة. | | | | | |
| -27 | ان التخطيط الدقيق لتحقيق عمل تاريخي معّين هو مضيعة للوقت والجهد. | | | | | |
| -28 | يستطيع علماء الآثار ان يتنبؤا باحوال وظروف الناس بشكل صحيح. | | | | | |
| -29 | ينبغي استشارة قاري الكف عندما نريد معرفة نتائج معركة معينة | | | | | |
| -30 | المجلات التاريخية المشهورة يجب أن لا تنشر بحوث المبتدئين في مجال التاريخ. | | | | | |
| -31 | الطلاب المتحمسون لتعلم أفكار تاريخية جديدة سيصبحون مؤرخين في المستقبل. | | | | | |
| -32 | عند اختلاف المؤرخين مع الآخرين في الرأي يجب الاستماع الى رأيهم ربما يكون هو الصحيح. | | | | | |
| -33 | قبول الافكار التاريخية الجديدة من دون مناقشتها يؤدي الى نمو المعرفة التاريخية. | | | | | |

| ت | الفقرات | صلاحية الفقرة | | اتجاه الفقرة | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | ايجابية | سلبية | |
| -34 | على المؤرخ ان يغيّر أفكاره اذا ثبت أنها خاطئة. | | | | | |
| -35 | الادلة القليلة كافية لاثبات صحة حادثة جديدة في التاريخ. | | | | | |
| -36 | يهتم المؤرخون في المجتمعات المتقدمة بفتاح الفال كثيراً. | | | | | |
| -37 | التفسير العلمي للحوادث التاريخية أصدق من أقوال قارئ الكف. | | | | | |
| -38 | هناك حوادث تاريخية تحدث بلا سبب. | | | | | |
| -39 | ينبغي على المؤرخ أن يراعي الموضوعية والامانة في جمع البيانات وتفسيرها ونقل نتائج الدراسات والبحوث التي يقوم بها الآخرون. | | | | | |
| -40 | النجاح في درس التاريخ يعتمد على الحظ. | | | | | |
| -41 | أسلوب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة يتعارضان مع الطرائق التدريسية المستخدمة في تنمية التفكير التاريخي. | | | | | |
| -42 | يجب النظر الى المعرفة التاريخية على أنها متغيرة وغير ثابتة. | | | | | |
| -43 | لا توجد حادثة تاريخية في الكون بلا سبب. | | | | | |
| -44 | الفكر التاريخي لا يقدم شيئاً للناس فلا حاجة لفهم طبيعة هذا الفكر. | | | | | |
| -45 | ينبغي متابعة ما ينشر عن نشاطات المؤرخين في التاريخ. | | | | | |
| -46 | لكل حادثة تاريخية اسباب تفسرها. | | | | | |

| ت | الفقرات | صلاحية الفقرة | | اتجاه الفقرة | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | ايجابية | سلبية | |
| -47 | يجب التمسك بافكارنا التاريخية حتى لو ثبت عدم صحتها. | | | | | |
| -48 | يجب على المؤرخ ان يقبل أعمال الآخرين في التاريخ بلا نقد. | | | | | |
| -49 | لابد من دعم الفكرة الجديدة في التاريخ بالادلة الكافية حتى تقبل ويؤخذ بها. | | | | | |
| -50 | الطلاب ذوو الاتجاهات العلمية سيعالجون المشاكل التاريخية التي تواجههم في المدرسة والمجتمع. | | | | | |
| -51 | يجب ان تتفق نتائج بحوث المؤرخ مع مشاعره الشخصية. | | | | | |
| -52 | ينبغي الاهتمام بكل ما يستجد في مجال العلم والمعرفة. | | | | | |
| -53 | ينبغي الأخذ برأي المؤرخ دائماً. | | | | | |
| -54 | من السرور التوصل الى تفسير للحوادث التاريخية. | | | | | |

**ملحق (17)**

**اسماء الخبراء الذين استعين بخبرتهم في الكتاب الحالي**

**ترتيب الاسماء حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية**

| ت | الاسم | القسم | الكلية والجامعة | نوع الاستشارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الاهداف السلوكية | الخطط التدريسية | الاختبار التحصيلي | مقياس الاتجاه العلمي |
| 1- | أ. د حسن علي العزاوي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 2- | أ. د صباح حسين العجيلي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 3- | أ. د طارق صالح السامرائي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 4- | أ. د طارق نافع الحمداني | التاريخ | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 5- | أ. د عبد الله حسن الموسوي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 6- | أ. د علي جاسم الزبيدي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 7- | أ. د كامل ثامر الكبيسي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 8- | أ. د ليلى نعمان الاعظمي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| 9- | أ. د منى يونس | العلوم | كلية التربية/ ابن | × | × | × | × |

| ت | الاسم | القسم | الكلية والجامعة | نوع الاستشارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الاهـــداف السلوكية | الخطـــط التدريسية | الاختبـــــار التحصيلي | مقيــاس الاتجــاه العلمي |
| | بحري | التربويـــة والنفسية | رشد/ جامعة بغداد | | | | |
| -10 | أ.م.د ابتسام محمد فهد | العلـــــوم التربويـــة والنفسية | كليــة التربيــة/ ابــن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -11 | أ.م.د احسان عليوي ناصر | العلـــــوم التربويـــة والنفسية | كلية التربية/ جامعة ديالى | × | × | × | × |
| -12 | أ.م.د جبـــار رشـــك الدايني | العلـــــوم التربويـــة والنفسية | كلية التربية/ جامعة القادسية | × | × | × | × |
| -13 | أ.م.د جمعة عليوي الخفاجي | التاريخ | كليــة التربيــة/ ابــن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -14 | أ.م.د حـذام عـثمان التكريتي | العلـــــوم التربويـــة والنفسية | كليــة التربيــة/ ابــن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -15 | أ.م.د صـاحب عبـد مرزوك الجنابي | العلـــــوم التربويـــة والنفسية | كليــة التربيــة/ ابــن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -16 | أ.م.د صــفاء طـارق حبيب كرمة | العلـــــوم التربويـــة والنفسية | كليــة التربيــة/ ابــن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -17 | أ.م.د طالـب جاسـم العنزي | التاريخ | كليــة التربيــة/ ابــن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |

| ت | الاسم | القسم | الكلية والجامعة | نوع الاستشارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الاهداف السلوكية | الخطط التدريسية | الاختبار التحصيلي | مقياس الاتجاه العلمي |
| -18 | أ.م.د طالب رجب | التاريخ | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -19 | أ.م.د عبد الرزاق عبد اللـه | العلوم التربوية والنفسية | كلية المعلمين/ جامعة ديالى | × | × | × | × |
| -20 | أ.م.د قصي محمد السامرائي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -21 | م.د رحيم علي صالح | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -22 | م.د سعد علي زاير | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -23 | م.د محمد انور السامرائي | العلوم التربوية والنفسية | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |
| -24 | م.د وليد الدليمي | التاريخ | كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد | × | × | × | × |

## ملحق (18)

## الفقرات التي حذفها الخبراء من مقياس الاتجاه العلمي

| ت | رقم الفقرة في المقياس | الفقـــرات |
|---|---|---|
| -1 | 2 | التطلع الى النهوض العلمي للتاريخ الحديث عملية ممتعة وباعثة للسرور. |
| -2 | 18 | ان مادة التاريخ كثيراً ما تزعج لأن موضوعاتها غير مثيرة للتفكير. |
| -3 | 44 | الفكر التاريخي لا يقدم شيئاً للناس فلا حاجة لفهم طبيعية هذا الفكر. |
| -4 | 45 | ينبغي متابعة ما ينشر عن نشاطات المؤرخين في التاريخ. |
| -5 | 46 | لكل حادثة تاريخية اسباب تفسرها. |
| -6 | 54 | من السرور التوصل الى تفسير الحوادث التاريخية. |

## ملحق (19)

## استبانة آراء الخبراء في تمثيل الفقرات لمجالات الاتجاه العلمي

**الاستاذ الفاضل ...................................................... المحترم**

**تحية طيبة**

يروم المؤلف اجراء دراسة موسومة بـ(أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ) وتتطلب هذه الدراسة بناء مقياس في الاتجاه العلمي اذ بنى المؤلف مقياساً للاتجاه العلمي، معتمداً في ذلك على الادبيات والدراسات السابقة، وعلى عدد من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعددٍ من المدرسين وعددٍ من الطلاب ويتضمن المقياس المجالات الآتية:-

**1- العقلانية:-**

تعني أن يكون الشيء موافقاً للعقل، معقولاً. ومن يتصف بهذا الاتجاه يبحث دائماً عن الاسباب الحقيقية للاحداث والاشياء وتعرف علاقة السبب بالنتيجة وقبول النقد.

**2- حب الاستطلاع:-**

يشير هذا المجال الى رغبة الفرد في المعرفة والفهم عندما يواجه موقفاً جديداً من الصعب عليه تفسيره في ضوء ما يتوافر لديه من معلومات أو انه يسأل الكثير من الاسئلة ويستفسر عن الاشياء التي تثير انتباهه ويميل الى القراءة والبحث عن المعلومات التي توفر اجابات مقبولة لاستفساراته.

**3- التفتح الذهني:-**

ويعني ميل الفرد الى التفكير الحر ورفض التسلط أو التزمت، وعدم التعصب للآراء الشخصية، والاستعداد لتغييرها اذا أوضحت الادلة الجديدة بانها خاطئة. واحترام وجهات نظر الآخرين.

4- **عدم الايمان بالخرافات:-**

وتعني رفض الخرافات وعدم تقبلها وقبول الحقائق العلمية والتفسيرات العلمية بشأنها.

5- **الموضوعية والامانة الفكرية:-**

وتعني الاهتمام في ملاحظة الحقائق وتدوينها دون التأثر بالاهواء الشخصية او الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة عند تفسير النتائج مع مراعاة الموضوعية في جمع المعلومات وتفسيرها والأمانة في نقل الابحاث والدراسات دون تحريفها والدقة في العمل والتجريب بعيداً عن التعصب الشخصي والديني والاجتماعي.

6- **التريث في اصدار الحكم:-**

وتعني التأني وعدم الاسراع في ابداء الرأي في الامور حتى تتوافر المعلومات أو الأدلة الكافية، وعدم قبول الأمور على علاّتها ما لم يتم التأكد من صحتها ودعمها ببراهين مقنعة، وتجنب التسرع في الحكم على الأمور.

ونتيجة الثقة العالية فيكم ولما تتمتعون به من سعة الاطلاع والخبرة فان المؤلف يضع بين ايديكم الفقرات التي يتضمنها المقياس لمعرفة مدى تمثيل هذه الفقرات بدقة لمجالات الاتجاه العلمي.

يرجى اجراء ما يأتي:-

1- وضع علامة (3) أمام الفقرة وتحت المجال الذي تمثله.

2- زيادة بعض الفقرات التي تراها مناسبة في كل مجال من المجالات.

ان المؤلف اذ يتوجه اليكم بهذه الاستبانة فان الأمل يحدوه اليكم ليجد عندكم المساعدة كلها لما تتصفون به من مكانة علمية ونظرة موضوعية.

وتقبلوا شكري الفائق وتقديري

**المؤلف**

| ت | الفقـــرات | العقلانية | حب الاستطلاع | التفتح الذهني | عدم الايمان بالخرافات | الموضوعية والامانة الفكرية | التريث في اصدار الحكم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -1 | ترتبط المعرفة التاريخية وعملية استكشافها ارتباطاً وثيقاً بعملية التفكير. | | | | | | |
| -2 | ينبغي أن لا نهتم بالافكار التاريخية الجديدة ما لم تؤكدها الوقائع الملموسة ويتفق عليها غالبية الناس. | | | | | | |
| -3 | لا توجد افكار تاريخية صائبة دائماً وابداً. | | | | | | |
| -4 | يتأثر فهم التاريخ الى حد ما بثقافة الشخص العامة. | | | | | | |
| -5 | النقد يفيد في تقدم المعرفة التاريخية. | | | | | | |
| -6 | المؤرخون يعرفون مستقبل الناس بشكل عميق. | | | | | | |
| -7 | الاسلوب العلمي غير قادر للتوصل الى حلول للمشكلات التاريخية التي يتعرض لها الانسان. | | | | | | |
| -8 | المعرفة التاريخية ثابتة لا تتغير. | | | | | | |
| -9 | ينبغي ان لا تحكم على الافكار التاريخية الجديدة فور اطلاعنا عليها. | | | | | | |
| -10 | ان الفكر التاريخي سيتقدم عندما يفهمه الناس ويلمسون فوائده. | | | | | | |
| -11 | الملاحظة كافية لوحدها لتفسير الحوادث التاريخية وتعليلها. | | | | | | |
| -12 | الفكر التاريخي لا يقدم شيئاً للناس فلا حاجة لفهم طبيعة هذا الفكر. | | | | | | |
| -13 | الاحداث التاريخية الجديدة التي لا تفسرها المعلومات المتوافرة هي احداث لا يمكن الركون اليها. | | | | | | |
| -14 | ينبغي على المؤرخ حين يفسر نتائج بحوثه ان لا يتأثر بالظروف الاجتماعية المحيطة به. | | | | | | |

| ت | الفقـــرات | العقلانية | حب الاستطلاع | التفتح الذهني | عدم الايمان بالخرافات | الموضوعية والامانة الفكرية | التريث في اصدار الحكم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -15 | ينبغي ان لا نهتم بمشاهدة الافلام العلمية المتصلة بالموضوعات التاريخية. | | | | | | |
| -16 | يتطلب التفكير التاريخي الحديث التساؤل والبحث. | | | | | | |
| -17 | على المؤرخ الجديد ان يقبل آراء المؤرخين الجيدة الذين سبقوه ولا يعارضها. | | | | | | |
| -18 | لا يمكن الحكم على ذكاء مدرس التاريخ من مظهره. | | | | | | |
| -19 | تزداد الدافعية والاهتمام بمادة التاريخ في حالة اكتشاف العلاقات وطرح الاسئلة. | | | | | | |
| -20 | أن ارتفاع درجة الطالب في مادة التاريخ دليل اكيد على حبه لها. | | | | | | |
| -21 | التعويذات تنفع في حماية الفرد من بعض المخاوف عند خوض المعارك الحربية. | | | | | | |
| -22 | ينبغي نشر الافكار التاريخية الجديدة وان تعارضت مع الافكار القديمة. | | | | | | |
| -23 | ينبغي متابعة الاحداث التاريخية التي تحدث في المجتمع لتعرف اسرارها. | | | | | | |
| -24 | عند دراسة اية حادثة تاريخية ينبغي ان نبدأ أولاً بجمع المعلومات عن هذه الحادثة. | | | | | | |
| -25 | ان التخطيط الدقيق لتحقيق عمل تاريخي معين هو مضيعة للوقت والجهد. | | | | | | |
| -26 | يستطيع علماء الآثار ان يتنبؤا باحوال الناس وظروفهم بشكل صحيح. | | | | | | |
| -27 | ينبغي استشارة قارئ الكف عندما نريد معرفة نتائج معركة معينة. | | | | | | |
| -28 | المجلات التاريخية المشهورة ينبغي ان لا تنشر بحوث المبتدئين في مجال التاريخ. | | | | | | |

| ت | الفقـــرات | العقلانية | حب الاستطلاع | التفتح الذهني | عدم الايمان بالخرافات | الموضوعية والامانة الفكرية | التريث في اصدار الحكم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 29- | الطلاب المتحمسون لتعلم افكار تاريخية جديدة من المحتمل ان يصبحوا مؤرخين في المستقبل. | | | | | | |
| 30- | عند اختلاف المؤرخين مع الناس الآخرين في الرأي ينبغي الاستماع الى رأي الناس الآخرين ربما يكون هو الصائب. | | | | | | |
| 31- | قبول الافكار التاريخية دون مناقشتها يؤدي الى نمو المعرفة التاريخية. | | | | | | |
| 32- | ينبغي على المؤرخ ان يغيّر افكاره اذا ثبت انها خاطئة. | | | | | | |
| 33- | لإثبات صحة حادثة جديدة في التاريخ يكفي وجود ادلة حتى وان كانت قليلة. | | | | | | |
| 34- | ينبغي الأخذ برأي المنجمين في توقع بعض الاحداث التاريخية. | | | | | | |
| 35- | التفسير العلمي للحوادث التاريخية اصدق من اقوال قارئ الكف. | | | | | | |
| 36- | هناك حوادث تاريخية تحدث بلا سبب. | | | | | | |
| 37- | ينبغي على المؤرخ ان يراعي الموضوعية والأمانة في جمع البيانات وتفسيرها ونقل نتائج الدراسات والابحاث التي يجريها الآخرين. | | | | | | |
| 38- | النجاح في درس التاريخ يعتمد على الحظ. | | | | | | |
| 39- | اسلوبا الملاحظة المباشرة وغير المباشرة يتعارضان مع الطرائق التدريسية المستخدمة في تنمية التفكير التاريخي. | | | | | | |
| 40- | ينبغي النظر الى المعرفة التاريخية على انها متغيرة وغير ثابتة. | | | | | | |
| 41- | لا توجد حادثة تاريخية في الكون بلا سبب. | | | | | | |
| 42- | ينبغي التمسك بافكارنا التاريخية حتى لو ثبت عدم صحتها. | | | | | | |

| ت | الفقـــرات | العقلانية | حب الاستطلاع | التفتح الذهني | عدم الايمان بالخرافات | الموضوعية والامانة الفكرية | التريث في اصدار الحكم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -43 | ينبغي على المؤرخ ان يقبل اعمال الآخرين في التاريخ بلا نقد. | | | | | | |
| -44 | لابـد مـن دعـم الفكـرة الجديـدة في التـاريخ بالادلـة الكافية حتى تقبل ويؤخذ بها. | | | | | | |
| -45 | الطلاب ذوو الاتجاهات العلمية سيعالجون المشكلات التي تواجههم في المدرسة والمجتمع. | | | | | | |
| -46 | ينبغـي ان تتفـق نتـائج بحـوث المـؤرخ مـع مشـاعر الشخصية. | | | | | | |
| -47 | ينبغـي الاهـتمام بكـل مـا يسـتجد في مجـال العلـم والمعرفة. | | | | | | |
| -48 | ينبغي الأخذ برأي المؤرخ دائماً. | | | | | | |

## ملحق (20)

## مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية

**عزيزي الطالب ........**

أن هذه الفقرات التي بين يديك هي فقرات لبناء مقياس الاتجاه العلمي، المطلوب منك قـراءة كـل فقرة منها بدقة وامعان، ومن ثم ابداء رأيك فيهـا. وامـام كـل فقـرة ثـلاث اختيـارات (موافـق، غـير متأكد، غير موافق)، ضع علامة (3) امام الفقـرة التـي تـتلائم ورأيـك، وان تعـبر عـن رأيـك بصراحـة وبدون تقيد، ولا تترك اية فقرة دون اجابة، وان تكون لكل فقرة اجابة واحدة فقط.

مع شكري وتقديري الفائقين

**المؤلف**

## مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية

| ت | الفقرات | موافق | غير متأكد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| 1- | ترتبط المعرفة التاريخية وعملية استكشافها ارتباطاً وثيقاً بعملية التفكير. | | | |
| 2- | ينبغي ان لا نهتم بالافكار التاريخية الجديدة ما لم تؤكدها الوقائع الملموسة ويتفق عليها غالبية الناس. | | | |
| 3- | لا توجد افكار تاريخية صائبة دائماً وابداً. | | | |
| 4- | يتأثر فهم التاريخ الى حد ما بثقافة الشخص العامة | | | |
| 5- | النقد يفيد في تقدم المعرفة التاريخية. | | | |
| 6- | المؤرخون يعرفون مستقبل الناس بشكل عميق. | | | |
| 7- | الاسلوب العلمي غير قادر للتوصل الى حلول للمشكلات التاريخية التي يتعرض لها الانسان. | | | |
| 8- | المعرفة التاريخية ثابتة لا تتغير. | | | |
| 9- | ينبغي ان لا نحكم على الافكار التاريخية الجديدة فور اطلاعنا عليها. | | | |
| 10- | ان الفكر التاريخي سيتقدم عندما يفهمه الناس ويلمسون فوائده. | | | |
| 11- | الملاحظة كافية لوحدها لتفسير الحوادث التاريخية وتعليلها. | | | |
| 12- | الفكر التاريخي لا يقدم شيئاً للناس فلا حاجة لفهم طبيعة هذا الفكر. | | | |
| 13- | الاحداث التاريخية الجديدة التي لا تفسرها المعلومات المتوافرة هي احداث لا يمكن الركون اليها. | | | |
| 14- | ينبغي على المؤرخ حين يفسر نتائج بحوثه ان لا يتأثر بالظروف الاجتماعية المحيطة به. | | | |
| 15- | ينبغي ان لا نهتم بمشاهدة الأفلام العلمية المتصلة بالموضوعات التاريخية. | | | |
| 16- | يتطلب التفكير التاريخي الحديث التساؤل والبحث. | | | |

| ت | الفقرات | موافق | غير متأكد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| -17 | على المؤرخ الجديد ان يقبل آراء المؤرخين الجيدة الذين سبقوه ولا يعارضها. | | | |
| -18 | لا يمكن الحكم على ذكاء مدرس التاريخ من مظهره. | | | |
| -19 | تزداد الدافعية والاهتمام بمادة التاريخ في حالة اكتشاف العلاقات وطرح الاسئلة. | | | |
| -20 | أن أرتفاع درجة الطالب في مادة التاريخ دليل اكيد على حبه لها. | | | |
| -21 | التعويذات تنفع في حماية الفرد من بعض المخاوف عند خوض المعارك الحربية. | | | |
| -22 | ينبغي نشر الافكار التاريخية الجديدة وان تعارضت مع الافكار القديمة. | | | |
| -23 | ينبغي متابعة الاحداث التاريخية التي تحدث في المجتمع لتعرف اسرارها. | | | |
| -24 | عند دراسة اية حادثة تاريخية ينبغي ان نبدأ اولاً بجمع المعلومات عن هذه الحادثة. | | | |
| -25 | ان التخطيط الدقيق لتحقيق عمل تاريخي معين هو مضيعة للوقت والجهد. | | | |
| -26 | يستطيع علماء الآثار ان يتنبؤا باحوال الناس وظروفهم بشكل صحيح. | | | |
| -27 | ينبغي استشارة قاري الكف عندما نريد معرفة نتائج معركة معينة. | | | |
| -28 | المجلات التاريخية المشهورة ينبغي ان لا تنشر بحوث المبتدئين في مجال التاريخ. | | | |
| -29 | الطلاب المتحمسون لتعلم افكار تاريخية جديدة من المحتمل ان يصبحوا مؤرخين في المستقبل. | | | |
| -30 | عند اختلاف المؤرخين مع الناس الآخرين في الرأي ينبغي الاستماع الى رأي الناس الآخرين ربما يكون هو الصائب. | | | |

| ت | الفقرات | موافق | غير متأكد | غير موافق |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| -31 | قبـول الافكـار التاريخيـة دون مناقشـتها يـؤدي الى نمـو المعرفـة التاريخية. | | | |
| -32 | ينبغي على المؤرخ ان يغيّر افكاره اذا ثبت انها خاطئة. | | | |
| -33 | لاثبات صحة حادثة تاريخية جديدة في التاريخ يكفـي وجـود أدلـة حتى وان كانت قليلة. | | | |
| -34 | ينبغي الأخذ برأي المنجمين في توقع بعض الاحداث التاريخية. | | | |
| -35 | التفسير العلمي للحوادث التاريخية أصدق من اقوال قارئ الكف. | | | |
| -36 | هناك حوادث تاريخية تحدث بلا سبب. | | | |
| -37 | ينبغي على المؤرخ ان يراعي الموضوعية والامانة في جمـع البيانـات وتفسـيرها، ونقـل نتـائج الدراسـات والابحـاث التـي يجريهـا الآخرين. | | | |
| -38 | النجاح في درس التاريخ يعتمد على الحظ. | | | |
| -39 | اسـلوبا الملاحظـة المبـاشرة وغـير المبـاشرة يتعارضـان مـع الطرائـق التدريسية المستخدمة في تنمية التفكير التاريخي. | | | |
| -40 | ينبغـي النظـر الى المعرفـة التاريخيـة عـلى انهـا متغـيرة وغـير ثابتة. | | | |
| -41 | لا توجد حادثة تاريخية في الكون بلا سبب. | | | |
| -42 | ينبغـي التمسـك بافكارنـا التاريخيـة حتـى لـو ثبـت عـدم صحتها. | | | |
| -43 | ينبغـي عـلى المـؤرخ ان يقبـل اعـمال الآخـرين في التـاريخ بـلا انتقاد. | | | |
| -44 | لابد من دعم الفكرة الجديدة في التاريخ بالادلة الكافية حتى تقبل ويؤخذ بها. | | | |
| -45 | الطـلاب ذوو الاتجاهـات العلميـة سـيعالجون المشـكلات التـي تواجههم في المدرسة والمجتمع. | | | |
| -46 | ينبغـي ان تتفـق نتـائج بحـوث المـؤرخ مـع مشـاعره | | | |

| ت | الفقرات | موافق | غير متأكد | غير موافق |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| | الشخصية. | | | |
| 47- | ينبغي الاهتمام بكل ما يستجد في مجال العلم والمعرفة. | | | |
| 48- | ينبغي الأخذ برأي المؤرخ دائماً | | | |

## ملحق (21)

## درجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار البعدي في مقياس الاتجاه العلمي

| المجموعة التجريبية الاولى | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 113 | 20 | 123 |
| 2 | 123 | 21 | 106 |
| 3 | 114 | 22 | 107 |
| 4 | 109 | 23 | 112 |
| 5 | 132 | 24 | 124 |
| 6 | 98 | 25 | 120 |
| 7 | 118 | 26 | 128 |
| 8 | 122 | 27 | 130 |
| 9 | 136 | 28 | 104 |
| 10 | 125 | 29 | 118 |
| 11 | 84 | 30 | 126 |
| 12 | 124 | 31 | 126 |
| 13 | 122 | 32 | 106 |
| 14 | 112 | 33 | 126 |
| 15 | 119 | 34 | 99 |
| 16 | 116 | 35 | 121 |
| 17 | 121 | 36 | 123 |
| 18 | 126 | 37 | 122 |
| 19 | 90 | | |

المجموع = 4325

مجـ س2 = 510303

المتوسط = 116.8918

الانحراف = 11.4813

| المجموعة التجريبية الثانية | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 130 | 21 | 138 |
| 2 | 135 | 22 | 119 |
| 3 | 110 | 23 | 119 |
| 4 | 129 | 24 | 127 |
| 5 | 129 | 25 | 123 |
| 6 | 128 | 26 | 131 |
| 7 | 118 | 27 | 136 |
| 8 | 135 | 28 | 121 |
| 9 | 131 | 29 | 125 |
| 10 | 132 | 30 | 123 |
| 11 | 135 | 31 | 134 |
| 12 | 121 | 32 | 137 |
| 13 | 128 | 33 | 105 |
| 14 | 132 | 34 | 122 |
| 15 | 106 | 35 | 127 |
| 16 | 129 | 36 | 128 |
| 17 | 134 | 37 | 116 |
| 18 | 134 | 38 | 131 |
| 19 | 112 | 39 | 132 |
| 20 | 130 | | |

المجموع = 4932

مجـ س2 = 626396

**المتوسط = 126.4615**

الانحراف = 8.4100

| المجموعة التجريبية الثالثة | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 137 | 21 | 136 |
| 2 | 130 | 22 | 133 |
| 3 | 135 | 23 | 135 |
| 4 | 138 | 24 | 134 |
| 5 | 130 | 25 | 127 |
| 6 | 131 | 26 | 129 |
| 7 | 129 | 27 | 135 |
| 8 | 124 | 28 | 134 |
| 9 | 130 | 29 | 132 |
| 10 | 138 | 30 | 135 |
| 11 | 136 | 31 | 130 |
| 12 | 132 | 32 | 137 |
| 13 | 127 | 33 | 130 |
| 14 | 116 | 34 | 134 |
| 15 | 127 | 35 | 132 |
| 16 | 129 | 36 | 137 |
| 17 | 132 | 37 | 135 |
| 18 | 136 | 38 | 133 |
| 19 | 124 | 39 | 136 |
| 20 | 133 | 40 | 131 |

المجموع = 5279

مجـ س2 = 697475

المتوسط = 131.975

الانحراف = 4.4691

## ملحق (22)

## استبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

**الاستاذ الفاضل ..................................................المحترم**

يروم المؤلف اجراء دراسة موسومة بــ(أثـر اسـتخدام ثـلاث طرائـق تدريسـية في التحصـيل وتنميـة الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ).

ومن متطلبات هذه الدراسة أعـداد أختبـار تحصـيلي في ضـوء محتـوى المـادة والأهـداف السـلوكية للابواب الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الأدبي.

وبالنظر لما معروف عنكم من خبرة في هذا المجال يود المؤلـف الافـادة مـن آرائكـم ومقترحـاتكم في صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي مع تـدوين ملاحظـاتكم في حالـة وجـود تعـديل أو إضافة.

**مع شكري وتقديري**

**المؤلف**

## الاختبار التحصيلي في صورته الاولى

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| -1 | يعلل اشتداد تيار اليقظة الفكرية المهمة في غرب اوربا في اواخر القرن الثامن عشر. | من اسباب اشتداد تيار اليقظة الفكرية المهمة في غرب اوربا في أواخر القرن الثامن عشر هو:<br>أ- سبق هذه المنطقة في التطور الاقتصادي.<br>ب- قيادتها للاستكشافات الجغرافية.<br>جـ- سعة تجارتها الخارجية.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| -2 | يذكر الدعاة المغالين للبابوية واكدوا وجوب سيطرة كنيسة عالمية واحدة. | من الدعاة المغالين للبابوية والذين أكدوا وجوب سيطرة كنيسة عالمية واحدة هم:<br>أ- الرجعيون ب- الجزويت<br>جـ- الطبقة البرجوازية د- الاحرار | | | | | | | |
| -3 | يسمي المعاهدة التي خسرت فرنسا بموجبها ممتلكاتها في اميركا عام 1713م | تسمى المعاهدة التي خسرت فرنسا بموجبها ممتلكاتها في اميركا عام 1713م، بمعاهدة<br>أ- اتراخت ب- باريس الثانية<br>جـ- اميان د- كومبوفورميو | | | | | | | |

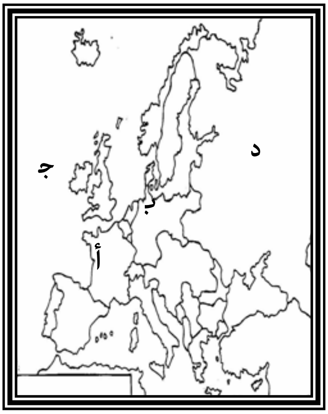
| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 4- | يبين تأثيرات اليقظة الفكرية المهمة في فرنسا | من تأثيرات اليقظة الفكرية المهمة في فرنسا:<br>أ- اثارة اذهان المجتمع.<br>ب- تحرير عقول المجتمع<br>جـ- تنبيه المجتمع الى عيوب الكنيسة.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً | | | | | | | |
| 5- | يعلل احتساب الثورة الفرنسية حدثاً مهماً في تاريخ اوربا. | من الاسباب المهمة في احتساب الثورة الفرنسية حدثاً مهماً في تاريخ اوربا.<br>أ- المبادئ التي جاءت بها.<br>ب- الحروب التي صاحبتها.<br>جـ- الانقلابات السياسية والاجتماعية التي اعقبتها.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| 6- | يذكر السنة التي انهت فيها الجمعية الوطنية في فرنسا وضع الدستور في صيغته النهائية. | انهت الجمعية الوطنية في فرنسا وضع الدستور في صيغته النهائية أواخر عام:<br>أ- 1791م ب- 1971م<br>جـ- 1917م د- 1719م | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 7- | يبين الواجبات المهمة للمؤتمر الوطني في فرنسا. | من الواجبات المهمة للمؤتمر الوطني في فرنسا:<br>ا- النظر في قضية الملكية.<br>ب- مواجهة الحرب الخارجية.<br>جـ- اقرار الأمن الداخلي.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| 8- | يعلل صعوبة الظروف التي احاطت بحكومة الادارة في فرنسا. | من اسباب صعوبة الظروف التي احاطت بحكومة الادارة في فرنسا:<br>أ-حالة البلاد الاقتصادية.<br>ب_ ضعف مالية الحكومة.<br>جـ- استمرار الحرب الخارجية.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| 9- | يذكر اسم الدولة التي فرض نابليون الحصار القاري عليها وقطع علاقاتها التجارية مع بعض الدول الاوربية. | كانت الدولة التي فرض نابليون الحصار القاري عليها وقطع علاقاتها التجارية مع بعض الدول الاوربية هي:<br>أ- بريطانيا ب- روسيا<br>جـ- فرنسا د- المانيا | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غــــير صالحة | تحتـــاج الى تعديل | |
| 10- | يســمي المعركــة التي حدثت بـين نــــــــابليون والتحالف الرابـع عام 1813م. | ســميت المعركــة التــي حــدثت بــين نــابليون والتحالف الرابع عام 1813م بـ:<br>أ– معركة اولم.<br>ب– معركة الطرف الاغر.<br>جـ- معركة واترلو.<br>د- معركة الأمم. | | | | | | | |
| 11- | يحـــدد عـــلى الخريطـة موقـع جزيرة كورسيكا. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع جزيرة كورسيكا.<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br><br> | | | | | | | |
| 12- | يـــذكر عـــدد الســنوات التــي أســتغرقها صــلح اميان عـام 1802 بـــين انكلـــترا ونابليون. | بلغ عدد السنوات التي استغرقها صلح اميـان عام 1802 بين انكلترا ونابليون:<br>أ- سنة واحدة<br>ب- ثلاث سنوات<br>جـ- خمس سنوات د- سنتين | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 13- | يحدد على الخريطة موقع ميناء طولون. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع ميناء طولون:<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br><br> | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 14- | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة واترلو. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة التي وقعت فيها معركة واترلو:<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br><br> | | | | | | | |
| 15- | يبين الموارد الاساسية المهمة للدول الاوربية قبل الثورة الصناعية. | من الموارد الاساسية المهمة للدول الاوربية قبل الثورة الصناعية هي:<br>أ- التجارة ب- الزراعة<br>جـ- الصناعة د- ما سبق ذكره جميعاً | | | | | | | |
| 16- | بين مظاهر الثورة الصناعية المهمة في اوربا. | من مظاهر الثورة الصناعية المهمة في اوربا.<br>أ-زيادة الثروات ب- زيادة السكان<br>جـ- توسع التجارة<br>د- ما سبق ذكره جميعاً | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 17- | يذكر الشخص الذي اقترن اسمه باختراع المحرك البخاري في اوربا. | الشخص الذي اقترن اسمه باختراع المحرك البخاري في أوربا هو:<br>أ- كوبر نيكوس ب- جيمس وات<br>جـ- جون كي د- جيمس هوكريفر | | | | | | | |
| 18- | يحدد على الخريطة موقع الدولة الاوربية التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة الاوربية التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية:<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br><br> | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 19- | يبين العوامل المهمة التي أدت الى انتشار الصناعة في غرب أوربا ووسطها. | من العوامل المهمة التي ادت الى انتشار الصناعة في غرب اوربا ووسطها هو:<br>أ- وجود الفحم والحديد.<br>ب- وجود رؤوس الأموال.<br>جـ- وجود الاسواق لتصريف البضائع.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| 20- | يحدد على الخريطة موقع الدولة الاكثر سكاناً من بين الدول الاوربية عام 1870م. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة الاكثر سكاناً من بين الدول الاوربية عام 1870م:<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br> | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 21- | يذكر الشخص الذي استخدم الطريقة التحليلية في دراسة المجتمع في القرن التاسع عشر. | الشخص الذي استخدم الطريقة التحليلية في دراسة المجتمع في القرن التاسع عشر هو:<br>أ- رانكة ب- شيلر<br>جـ- كانت د- لابلاي | | | | | | | |
| 22- | يذكر اهتمامات التربية والتعليم في اوربا بعد الثورة الصناعية. | من أهتمامات التربية والتعليم في أوربا بعد الثورة الصناعية هو:<br>أ- التربية الخلقية<br>ب- المادة العلمية وتحصيلها<br>جـ- التربية الحرة والفكرة الانسانية<br>د- تطبيق مبادئ الطبيعة | | | | | | | |
| 23- | يذكر الشخص الذي وضع أساس المذهب الحر في الاقتصاد في أوربا بعد الثورة الصناعية. | الشخص الذي وضع أساس المذهب الحر في الاقتصاد في اوربا بعد الثورة الصناعية هو:<br>أ- فريمان ب- آدم سمث<br>جـ- ريكاردو د- جون ستيورات | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 24- | يبين العوامل المهمة التي أدت الى ظهور الحركة القومية الحديثة. | من العوامل المهمة التي ادت الى ظهور الحركة القومية الحديثة في اوربا هو:<br>أ- الثورة الفرنسية<br>ب- الثورة الصناعية<br>جـ- تأثير الطبقة الوسطى<br>د- ما سبق ذكره جميعاً | | | | | | | |
| 25- | يبين النظام الذي سنت من اجله لائحة الاصلاح لسنة 1832 في بريطانيا. | سنت لائحة الاصلاح لسنة 1832 في بريطانيا لتعديل النظام:<br>أ- القضائي ب- الاقتصادي<br>جـ- البرلماني د- العسكري | | | | | | | |
| 26- | يبين المطاليب المهمة للحركة الجارتية في بريطانيا. | من المطاليب المهمة للحركة الجارتية في بريطانيا:<br>أ- التصويت العام للذكور.<br>ب- اجتماع البرلمان سنويا.<br>جـ- تقسيم بريطانيا الى مناطق انتخابية متساوية.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 27- | يذكر السنة التي صدرت فيها لائحة التأمين القومي في الاصلاحات الاجتماعية في بريطانيا. | صدرت لائحة التأمين القومي في الاصلاحات الاجتماعية في بريطانيا سنة:<br>أ- 1910م ب- 1912م<br>جـ- 1911م د- 1909م | | | | | | | |
| 28- | يذكر الحزب الذي طالب في سنة 1905 بانفصال ايرلندا عن انكلترا. | يسمى الحزب الذي طالب في سنة 1905 بانفصال ايرلندا عن انكلترا بـ:<br>أ- حزب العمال<br>ب- حزب المحافظين<br>جـ- حزب الاحرار<br>د- حزب الشين فين | | | | | | | |
| 29- | يذكر الجهة التي انتقلت اليها السلطة نهائياً في بريطانيا بموجب لائحة الحقوق لسنة 1689. | الجهة التي أنتقلت اليها السلطة في بريطانيا نهائياً بموجب لائحة الحقوق لسنة 1689هي:<br>أ- مجلس العموم<br>ب- الوزارة<br>جـ- البرلمان<br>د- مجلس اللوردات | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 30- | يبين القرارات المهمة لاجتماع الجمعية الوطنية في الجمهورية الفرنسية الثانية عام 1848م. | من القرارات المهمة لاجتماع الجمعية الوطنية في الجمهورية الفرنسية الثانية عام 1848م هو:<br>أ- اقرار مبادئ حقوق الانسان.<br>ب- التصويت العام للذكور.<br>جـ- تأليف مجلس تشريعي.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| 31- | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة سادوا. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة التي وقعت فيها معركة سادوا.<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br><br> | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف: تذكر | فهم | تطبيق | رأي الخبراء: صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -32 | يذكر الشخص الذي يرجع اليه الفضل في تحقيق الوحدة الايطالية عام 1817. | الشخص الذي يرجع اليه الفضل في تحقيق الوحدة الايطالية عام 1817 هو:<br>أ- عمانوئيل الثاني<br>ب- غاريبالدي<br>جـ- كافور<br>د- شارل البرت | | | | | | | |
| -33 | يحدد على الخريطة موقع جزيرة صقلية. | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع جزيرة صقلية:<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br> | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 34- | يحدد على الخريطة موقع الدولة التي وقعت فيها معركة نوفارا. | استعن بالخريطة المرسومة وأختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة التي وقعت فيها معركة نوفارا.<br>أ- ب-<br>جـ- د-<br> | | | | | | | |
| 35- | يسمي الحرب التي وقعت بين بروسيا والنمسا عام 1866م. | سميت الحرب التي وقعت بين بروسيا والنمسا عام 1866م بـ:<br>أ- حرب القرم<br>ب- حرب الاسابيع السبعة<br>جـ- حرب السبعين<br>د- حرب التحرير | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| 36- | يعلل سبب الاصلاح الداخلي في عهد الاسكندر الثاني في روسيا. | يرجع سبب الاصلاح الداخلي في عهد الاسكندر الثاني في روسيا الى:<br>أ- اندحار روسيا في حرب القرم<br>ب- توسع الروح الحرة<br>جـ- الدعوة الى الاصلاح في البلاد<br>د- ما سبق ذكره جميعاً | | | | | | | |
| 37- | يبين الأسس المهمة التي استندت اليها السياسة الداخلية للاسكندر الثالث في روسيا عام 1881م. | من الأسس المهمة التي استندت اليها السياسة الداخلية للاسكندر الثالث في روسيا عام 1881م هو:<br>أ- القضاء على كثير من سلطات المجالس المحلية.<br>ب- تشديد الرقابة على الصحف والمجلات.<br>جـ- توسيع حق رد القوانين ضد المجالس المحلية.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. | | | | | | | |
| 38- | يسمي المعاهدة التي عقدت بين فرنسا والنمسا عام 1859. | سميت المعاهدة التي عقدت بين فرنسا والنمسا عام 1859 بمعاهدة:<br>أ- زوريخ ب- بلومير<br>جـ- فيلافرانكا د- تورين | | | | | | | |

| ت | الهدف السلوكي | الفقرة الاختبارية التي تقيسه | التصنيف | | | رأي الخبراء | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | صالحة | غير صالحة | تحتاج الى تعديل | التعديل |
| -39 | يذكر القائد الذي قضى على ثورة 1848 في بوهيميا ضد الحكم النمساوي. | القائد الذي قضى على ثورة 1848 في بوهيميا ضد الحكم النمساوي هو:<br>أ- فندشكراتز ب- فرديناند الاول<br>جـ- مترنيخ د- لويس كوشوط | | | | | | | |
| -40 | يذكر الامبراطورية التي كانت تسيطر على القسم الغني من ايطاليا بداية عام 1848م. | كانت الامبراطورية التي تسيطر على القسم الغني من ايطاليا في بداية عام 1848 هي:<br>أ- النمسا ب- المانيا<br>جـ- روسيا د- فرنسا | | | | | | | |

## ملحق (23)

الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

**تعليمات الاختبار**

**زمن الاختبار: ساعة واحدة**

**عزيزي الطالب:**

يهدف هذا الاختبار الى قياس تحصيلك في المحتوى المعرفي للابواب الثلاثة ألاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الأدبي، ويتكون من (40) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل واحد منها صحيح فقط.

المطلوب وضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الاجابة الصحيحة في ورقة الاجابة.

**مثال**

* تولى العرش الفرنسي بعد سقوط نابليون عام 1814 هو:

أ- ريشيليو    ب- لويس الثامن عشر

جـ- فرديناند    د- مترنيخ

ملاحظة

1- أجب عن الاسئلة جميعها

2- أكتب الاسم والصف والشعبة والمدرسة على ورقة الاجابة

3- أختر بديل واحد فقط

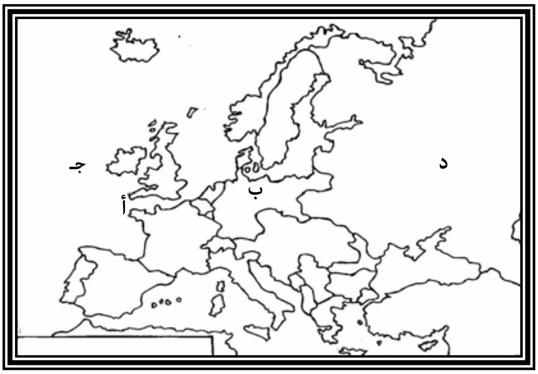
مع تمنياتي لكم بالموفقية

**المؤلف**

## الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

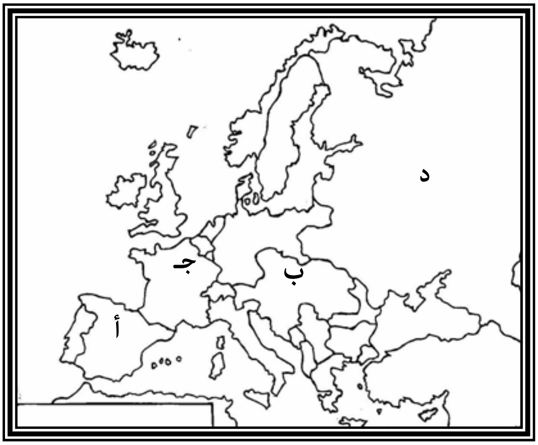
| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| -1 | من أسباب أشتداد اليقظة الفكرية المهمة في غرب اوربا في أواخر القرن الثامن عشر هو:<br>I- سبق هذه المنطقة في التطور الاقتصادي.<br>II- قيادتها للاستكشافات الجغرافية.<br>جـ- سعة تجارتها الخارجية.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. |
| -2 | من غلاة الدعاة للبابوية الذين أكدوا وجوب سيطرة كنيسة عالمية واحدة هم:<br>**أ- الرجعيون** **ب- الجزويت**<br>جـ- الطبقة البرجوازية د- الاحرار |
| -3 | تسمى المعاهدة التي خسرت فرنسا بموجبها ممتلكاتها في اميركا عام 1713م، بمعاهدة:<br>أ- اتراخت ب- باريس الثانية<br>جـ- اميان د- كومبو فورميو |
| -4 | من تأثيرات اليقظة الفكرية المهمة في فرنسا:<br>أ- أثارة اذهان المجتمع ب- تحرير عقول المجتمع<br>جـ- تنبيه المجتمع الى عيوب الكنيسة د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -5 | من الاسباب المهمة في احتساب الثورة الفرنسية حدثاً مهماً في تاريخ اوربا:<br>أ- المبادئ التي جاءت بها ب- الحروب التي صاحبتها<br>جـ- الانقلابات السياسية والاجتماعية التي اعقبتها<br>د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -6 | انهت الجمعية الوطنية في فرنسا وضع الدستور في صيغته النهائية آواخر عام:<br>أ- 1791م ب- 1971م<br>جـ- 1917م د- 1719م |
| -7 | من الواجبات المهمة للمؤتمر الوطني في فرنسا:<br>أ- النظر في قضية الملكية ب- مواجهة الحرب الخارجية<br>جـ- اقرار الأمن الداخلي د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -8 | من اسباب صعوبة الظروف التي احاطت بحكومة الادارة في فرنسا:<br>أ- حالة البلاد الاقتصادية ب- ضعف مالية الحكومة |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| | جـ- استمرار الحرب الخارجية د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -9 | الدولة التي فرض نابليون الحصار القاري عليها وقطع علاقاتها التجارية مع بعض الدول الاوربية هي:<br>أ- بريطانيا ب- روسيا<br>جـ- فرنسا د- المانيا |
| -10 | سميت المعركة التي حدثت بين نابليون والتحالف الرابع عام 1813م بـ:<br>أ- معركة اولم ب- معركة الطرف الأغر<br>جـ- معركة واترلو د- معركة الأمم |
| -11 | استعن بالخريطة المرسومة وأختر الحرف الذي يدل على موقع جزيرة كورسيكا.<br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د-<br><br> |
| -12 | بلغ عدد السنوات التي استغرقها صلح اميان عام 1802 بين انكلترا ونابليون<br>أ- سنة واحدة ب- ثلاث سنوات<br>جـ- خمس سنوات د- سنتين. |
| -13 | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع ميناء طولون.<br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د-<br><br> |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| -14 | استعن بالخريطة المرسومة  واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة التي وقعت فيها معركة واترلو.<br><br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د- |
| -15 | من الموارد الاساسية المهمة للدول الاوربية قبل الثورة الصناعية هو:<br>أ- التجارة ب- الزراعة<br>جـ- الصناعة د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -16 | من مظاهر الثورة الصناعية المهمة في أوربا هو:<br>أ- زيادة الثروات ب- زيادة السكان<br>جـ- توسع التجارة د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -17 | الشخص الذي أقترن أسمه باختراع المحرك البخاري في اوربا بعد الثورة الصناعية هو:<br>أ- كوبر نيكوس ب- جيمس وات<br>جـ- جون كي د- جيمس هوكريفر |
| -18 | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة الاوربية التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية.<br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د-<br> |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| -19 | من العوامل المهمة التي ادت الى انتشار الصناعة في غرب اوربا ووسطها هو:<br>أ- وجود الفحم والحديد ب- وجود رؤوس الأموال<br>جـ- وجود الاسواق لتصريف البضائع د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -20 | استعن بالخريطة المرسومة واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة الاكثر سكاناً بين الدول الاوربية عام 1870م.<br><br> |
| -21 | الشخص الذي استخدم الطريقة التحليلية في دراسة المجتمع في القرن التاسع عشر هو:<br>أ- رانكة ب- شيلر<br>جـ- كانت د- لابلاي |
| -22 | من أهتمامات التربية والتعليم في أوربا بعد الثورة الصناعية هو:<br>أ- التربية الخلقية ب- المادة العلمية وتحصيلها<br>جـ- التربية الحرة والفكرة الانسانية<br>د- تطبيق مبادئ الطبيعة. |
| -23 | الشخص الذي وضع اساس المذهب الحر في الاقتصاد في اوربا بعد الثورة الصناعية هو:<br>أ- فريمان ب- آدم سمث<br>جـ- ريكاردو د- جون ستيوارت |
| -24 | من العوامل المهمة التي أدت الى ظهور الحركة القومية الحديثة في أوربا هو:<br>أ- الثورة الفرنسية ب- الثورة الصناعية<br>جـ- تأثير الطبقة الوسطى د- ما سبق ذكره جميعاً |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| -25 | سنت لائحة الاصلاح لسنة 1832م في بريطانيا لتعديل النظام:<br>أ- القضائي ب- الاقتصادي<br>جـ- البرلماني د- العسكري |
| -26 | من المطاليب المهمة للحركة الجارتية في بريطانيا:<br>أ- التصويت العام للذكور.<br>ب- اجتماع البرلمان سنوياً.<br>جـ- تقسيم بريطانيا الى مناطق انتخابية متساوية.<br>د- ما سبق ذكره جميعاً. |
| -27 | صدرت لائحة التأمين القومي في الاصلاحات الاجتماعية في بريطانيا سنة:<br>أ- 1910م ب- 1912م<br>جـ- 1911م د- 1909م |
| -28 | يسمى الحزب الذي طالب في سنة 1905 بانفصال ايرلندا عن انكلترا بـ:<br>أ- حزب العمال ب- حزب المحافظين<br>جـ- حزب الاحرار د- حزب الشين فين |
| -29 | الجهة التي أنتقلت اليها السلطة في بريطانيا نهائياً بموجب لائحة الحقوق لسنة 1689 هي:<br>أ- مجلس العموم ب- الوزارة<br>جـ- البرلمان د- مجلس اللوردات |
| -30 | من القرارات المهمة لاجتماع الجمعية الوطنية في الجمهورية الفرنسية الثانية عام 1848م هو:<br>أ- اقرار مبادئ حقوق الانسان ب- التصويت العام للذكور<br>جـ- تأليف مجلس تشريعي د- ما سبق ذكره جميعاً |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| | |
| -31 | استعن بالخريطة المرسومة  واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة التي وقعت فيها معركة سادوا.<br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د-<br><br> |
| -32 | الشخص الذي يرجع اليه الفضل في تحقيق الوحدة الايطالية عام 1817م هو:<br>أ- عمانوئيل الثاني          ب- غاريبالدي<br>جـ- كافور          د- شارل البرت |
| -33 | استعن بالخريطة المرسومة  واختر الحرف الذي يدل على موقع جزيرة صقلية:<br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د-<br><br> |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| | |
| -34 | استعن بالخريطة المرسومة  واختر الحرف الذي يدل على موقع الدولة التي وقعت فيها معركة نوفارا.<br>أ-<br>ب-<br>جـ-<br>د-<br> |
| -35 | سميت الحرب التي وقعت بين بروسيا والنمسا عام 1866 بـ:<br>أ- حرب القرم    ب- حرب الاسابيع السبعة<br>جـ- حرب السبعين    د- حرب التحرير |
| -36 | يرجع سبب الاصلاح الداخلي في عهد الاسكندر الثاني في روسيا الى:<br>أ- اندحار روسيا في حرب القرم    ب- توسع الروح الحرة<br>جـ- الدعوة الى الاصلاح في البلاد    د- ما سبق ذكره جميعاً |
| -37 | من الأسس المهمة التي استندت اليها السياسة الداخلية للاسكندر الثالث في روسيا عام 1881م هو:<br>أ-  القضاء على كثير من سلطات المجالس المحلية.<br>ب-  تشديد الرقابة على الصحف والمراسلات.<br>جـ-  توسيع حق رد القوانين ضد المجالس المحلية.<br>د-  ما سبق ذكره جميعاً. |
| -38 | سميت المعاهدة التي عقدت بين فرنسا والنمسا عام 1859م بمعاهدة:<br>أ- زوريخ    ب- بلومير<br>جـ- فيلافرانكا    د- تورين |

| ت | الفقرات الاختبارية |
|---|---|
| | |
| -39 | القائد الذي قضى على ثورة 1848م في بوهيميا ضد الحكم النمساوي هو:<br>أ- فند شكراتز ب- فرديناند الأول<br>جـ- مترنيخ د- لويس كوشوط |
| -40 | كانت الامبراطورية التي تسيطر على القسم الغني في ايطاليا في بداية عام 1848 هي:<br>أ- النمسا ب- المانيا<br>جـ- روسيا د- فرنسا |

## ملحق (24)

## درجات طلاب مجموعات الكتاب في الاختبار التحصيلي البعدي.

| المجموعة التجريبية الاولى | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 16 | 20 | 18 |
| 2 | 13 | 21 | 20 |
| 3 | 17 | 22 | 11 |
| 4 | 15 | 23 | 19 |
| 5 | 19 | 24 | 15 |
| 6 | 18 | 25 | 14 |
| 7 | 13 | 26 | 12 |
| 8 | 9 | 27 | 12 |
| 9 | 14 | 28 | 20 |
| 10 | 16 | 29 | 11 |
| 11 | 12 | 30 | 13 |
| 12 | 18 | 31 | 8 |
| 13 | 10 | 32 | 19 |
| 14 | 13 | 33 | 15 |
| 15 | 11 | 34 | 10 |
| 16 | 24 | 35 | 13 |
| 17 | 14 | 36 | 12 |
| 18 | 12 | 37 | 17 |
| 19 | 16 | | |

| المجموعة التجريبية الثانية | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 21 | 21 | 19 |
| 2 | 19 | 22 | 21 |
| 3 | 22 | 23 | 24 |
| 4 | 25 | 24 | 19 |
| 5 | 23 | 25 | 20 |
| 6 | 13 | 26 | 15 |
| 7 | 25 | 27 | 21 |
| 8 | 26 | 28 | 18 |
| 9 | 24 | 29 | 19 |
| 10 | 24 | 30 | 24 |
| 11 | 22 | 31 | 28 |
| 12 | 35 | 32 | 16 |
| 13 | 23 | 33 | 22 |
| 14 | 19 | 34 | 21 |
| 15 | 23 | 35 | 17 |
| 16 | 37 | 36 | 21 |
| 17 | 19 | 37 | 23 |
| 18 | 29 | 38 | 21 |
| 19 | 21 | 39 | 21 |
| 20 | 23 | | |

| المجموعة التجريبية الثالثة | | | |
|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| 1 | 36 | 21 | 19 |
| 2 | 29 | 22 | 24 |
| 3 | 23 | 23 | 27 |
| 4 | 27 | 24 | 19 |
| 5 | 38 | 25 | 33 |
| 6 | 33 | 26 | 29 |
| 7 | 25 | 27 | 22 |
| 8 | 36 | 28 | 38 |
| 9 | 24 | 29 | 22 |
| 10 | 28 | 30 | 39 |
| 11 | 34 | 31 | 26 |
| 12 | 30 | 32 | 28 |
| 13 | 19 | 33 | 19 |
| 14 | 28 | 34 | 29 |
| 15 | 37 | 35 | 32 |
| 16 | 23 | 36 | 23 |
| 17 | 27 | 29 | 23 |
| 18 | 30 | 38 | 32 |
| 19 | 26 | 39 | 24 |
| 20 | 22 | 40 | 31 |

المجموع = 539

مجموع المربعات = 8569

الوسط الحسابي = 14.57

**المجموع = 838**

**مجموع المربعات = 19903**

الوسط الحسابي = 21.49

## السيرة الذاتية



الاسم الرباعي واللقب: الاستاذ المساعد الدكتور حاكم موسى عبد خضير الحسناوي.

محل وتاريخ الولادة: بابل / 14 / 3 / 1963.

الحالة الزوجية: متزوج.

### التحصيل الدراسي:

- شهادة البكالوريوس من قسم التاريخ في جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد عام 1988.
- شهادة الماجستير من قسم العلوم التربوية والنفسية / طرائق تدريس التاريخ جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد بعنوان ( اثر استخدام الشفافيات والمصورات التاريخية مع طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي) عام 2000.
- شهادة الدكتوراه من قسم العلوم التربوية والنفسية / طرائق تدريس التاريخ جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد بعنوان (اثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ)عام 2003.

### النشاطات العلمية:

- نشر رسالة الماجستير بعنوان ( اثر استخدام الشفافيات والمصورات التاريخية مع طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي) مع الدكتوره نعيمه عبد

**اللطيف السامرائي المشرفة على الرسالة في مجلة الأستاذ التي تصدر في كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد ذات العدد ( 23 ) لسنة 2000.**

- **نشر بحثا بعنوان ( المنهج, اختياره, وتنظيمه ) في مجلة الأستاذ التي تصدر في كلية التربية / بن رشد / جامعة بغداد ذات العدد( 25 ) لسنة 2001.**
- **نشر بحثا بعنوان ( مفهوم المنهج ) في مجلة الأستاذ التي تصدر في كلية التربية بن رشد / جامعة بغداد ذات العدد( 46) لسنة 2002. .**
- **عمل خبيراً علمياً لما يقرب من (15) رسالة جامعية ( ماجستير ) في كلية التربية / ابن رشد, في جامعة بغداد, وكلية التربية / الجامعة المستنصرية وكلية التربية الأساسية جامعة / بابل في لجنة الخبراء والمحكمين ابتداء من 1999 ولازلت مستمراً في هذا المجال.**
- **نشر بحثا بعنوان ( فاعلية استعمال العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ) سنة 2012.**
- **نشر بحثا بعنوان (اثر استعمال الاسئلة المتشعبة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية) سنة 2013**
- **نشر بحثا بعنوان ( فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية والاسئلة السابرة في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط)سنة 2014**
- **حصل على المرتبة العلمية (استاذ مساعد ) سنة 2014**
- **قام بتدريس طلبة الماجستير في جامعة كربلاء لمدة خمس سنوات.**
- **ناقش عدد من طلبة الماجستير في جامعة بابل.**
- **قام بالتقويم العلمي لعدد من الرسائل الجامعية والاطاريح لطلبة الماجستير والدكتوراه.**

- **قام بالتقويم العلمي لـ (9) بحوث للمجلات العلمية المحكمة ومنها مجلة جامعة اهـل البيت**

- **قام بفتح عدد من الاقسام العلمية في الكلية التربوية المفتوحة.**

- **شارك في عدد من المؤتمرات العلمية في العراق وتركيا.**